SOCIEDADE E CONDIÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE 2

DENISE PEREIRA
ELIZABETH JOHANSEN
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2021

SOCIEDADE E CONDIÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE 2

DENISE PEREIRA
ELIZABETH JOHANSEN
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Sociedade e condição humana na modernidade 2

Editora Chefe:	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os Autores
Organizadoras:	Denise Pereira Elizabeth Johansen

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678 Sociedade e condição humana na modernidade 2 / Organizadoras Denise Pereira, Elizabeth Johansen. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-795-6
DOI 10.22533/at.ed.956210902

1. Sociedade. I. Denise Pereira (Organizadora). II. Elizabeth Johansen (Organizadora). III. Título.

CDD 302.5

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Stuart Hall (2006), quando analisou o conceito de identidade cultural, afirmou que o indivíduo, anteriormente reconhecido filosófica e sociologicamente como sujeito unificado, agora pode ser compreendido como descentrado ou fragmentado devido as mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX. Tais transformações de forma alguma devem ser analisadas como elementos de fragilização do indivíduo, tampouco da sociedade, pois possibilitaram o descortinar de um mundo múltiplo, permitindo o (re)conhecimento de processos socioculturais diversificados.

Concomitante as mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX, as produções científicas a partir desse período passaram a apresentar sinais decorrentes da intensificação e difusão da chamada “virada cultural”, promovendo questionamentos teóricos e estudos que não mais recusavam as expressões humanas, suas paixões e intencionalidades como objetos a serem pesquisados, mas demonstraram o quanto tais objetos eram capazes de precisar a multiplicidade dessas sociedades em transformação.

O presente e-book da coleção Sociedade e Condição Humana na Modernidade II exemplifica as reflexões apresentadas acima, pois ao reunir trabalhos acadêmicos em que as narrativas individuais e o cinema são utilizados como fonte central de pesquisa, assim como investigações que voltaram o olhar para mulheres, indígenas, portadores de necessidades especiais e membros de irmandade negra, referenda tanto o entendimento de que o mundo é múltiplo social e culturalmente, quanto confirma que o campo científico acompanhou as transformações que a sociedade como um todo vivenciou. Prova disso é a temática da sustentabilidade, que norteia não apenas um dos artigos, mas é questão contemporânea de debates políticos, econômicos, culturais, científicos e sociais nas esferas local, nacional e internacional.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira
Elizabeth Johansen

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

"CINEMA INDÍGENA", ¿UM INSTRUMENTO PARA A DECOLONIZAÇAO?

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 04/11/2020

María José Torres Idrovo
Instituto de Iberoamérica
Universidad de Salamanca
Institut des Hautes Études Latino-américaines
Université Sorbonne III
FLACSO – Ecuador
Quito-Ecuador

RESUMEN: Las representaciones de lo indígena están plagadas de visiones colonialistas que limitan su poder a nivel político, cultural y social. Bajo la perspectiva de la sociología de la cultura, la comunicación social y la antropología visual, este trabajo se enfoca en cómo se ha construido la imagen del indígena ecuatoriano en soportes visuales, así como sus implicaciones a nivel político. Para ello, nos fundamentados en un estudio de caso de la productora audiovisual Rupai creada por Alberto Muenala, director cinematográfico indígena. La imagen es estudiada como una herramienta de conocimiento, que participa en la definición de identidades sociales. En este sentido puede potenciar una re-significación de la sociedad latinoamericana y la jerarquía etno-cultural que la caracteriza.
PALABRAS CLAVE: Colonialidade, representaçao, indígena, imagem, decolonizaçao.

"INDIGENOUS CINEMA", ¿A TOOL FOR DECOLONIZATION?

ABSTRACT: Representations of indigenous Latin-Americans are characterized by a colonialist vision which limits political, cultural and social power. Cultural sociology, social communication and visual anthropology drive this investigation to the analysis of how the image of indigenous Ecuadorians has been constructed in visual supports and the political consequences. This work is based in a case study of the audiovisual producer Rupai created by Alberto Muenala, an indigenous cinematographic director. Image is considered as a tool for knowledge that builds social identities. In this sense, image can participate in a re-signification process of Latin-American societies and ethno-cultural hierarchy.
KEYWORDS: Colonization, representation, indigenous, image, decolonization.

1 I INTRODUCCIÓN

Representar implica definir, y definir equivale a determinar, fijar, decidir cómo es. En otras palabras, a través de la representación (verbal o visual) retratamos la realidad, pero a su vez la construimos. Es una fuente de poder. El que define a los "otros" construye imaginarios. Muchas veces, en la búsqueda de la objetividad y la verdad universal, olvidamos que somos, nosotros mismos, resultado de una historia, provenientes de un medio cultural particular y a la vez del mundo globalizado, con una subjetividad que muchas veces provoca

que el acto de mirar no sea neutro. Nuestras capacidades para representar están filtradas por nuestra experiencia.

Incluso la ciencia, monarca de la objetividad, ha debido integrar el peso de las representaciones subjetivas en sus análisis para dar cuenta de la realidad. Una teoría científica es considerada sistemáticamente como "verdadera", y en paralelo se califica de "creencia", "mito" o "superstición" aquellas realidades que no corresponden a sus conclusiones comprobables. Sin embargo, en lo que concierne la problemática de la identidad y la etnicidad, es necesario remitirse a Bourdieu, quién escribe sobre la "necesidad de someter los conceptos de la ciencia social a la crítica epistemológica y sociológica" (1979, p.1).

> *"No se puede comprender esta forma particular de lucha de clasificación que es la lucha por la definición de la identidad "regional" o "étnica" al menos que* ***superemos la oposición que la ciencia tiene que operar****, para romper con las prenociones de la sociología espontánea,* ***entre la representación y la realidad****; y bajo la condición de incluir dentro de lo real la representación de lo real, o más exactamente la lucha de las representaciones, en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes mentales" (Bourdieu, 1979, p.65).*

Esto quiere decir que muchas veces lo "real" científico deja de lado otras representaciones de la realidad. La tecno-ciencia occidental se convierte en la "realidad" hegemónica, otros modos de comprensión del mundo son considerados "periféricos" o "subalternos". Se marca una jerarquía de los conocimientos considerando como "más válido" el pensamiento occidental que el pensamiento del resto de culturas del mundo. Los imaginarios sociales de occidente se convierten en verdades naturalizadas que resultan muy difíciles de cuestionar. Todo el sistema-mundo, a nivel económico, político, cultural y social tiene como centro la cultura occidental. Este fenómeno es conocido como eurocentrismo. **Los cimientos del eurocentrismo se encuentran en la colonización.**

La modernidad no es sinónimo de progreso. La modernidad es una época histórica que empieza con la llegada de Colón a América en 1492. Se caracteriza por (1) un modelo económico de tipo industrial-capitalista fundamentado en el desarrollo de la tecno-ciencia, (2) por la construcción de Estados-Nación y (3) por la emergencia de sociedades de masa.

El cine y la fotografía nacen de la modernidad permitiéndonos visualizar los imaginarios de esta época.

> "El dispositivo cinematográfico, en tanto, tecnología social y aparato semiótico, expresa un régimen discursivo y visual que configura un determinado tipo de sujeto inmerso en relaciones de dominación y poder" (León, 2010, p.35)

Las tecnologías visuales dan cuenta explícita de la sumisión e invisibilización de las culturas "otras". A inicios del siglo XX, un afamado fotógrafo José Domingo Laso decidió raspar sus placas de impresión para desaparecer a los personajes indígenas que allí

aparecían, con la intención de proyectar una imagen de un “Quito moderno”. En el lugar que ocupaban los indígenas, queda una huella o una especie de fantasma de su presencia. Su bisnieto, François Laso, reúne las fotografías de su bisabuelo en una exposición llamada “La Huella Invertida: Miradas de José Domingo Laso” en el Museo de la Ciudad de Quito, basada en una investigación que realiza en el programa de maestría en Antropología Visual de FLACSO - Ecuador. (Laso, 2015)

Fotografía (detalle) José Domingo Laso, del álbum *Quito a la vista*. Plaza Grande, 1910, Quito en Laso (2015)

Tratamos entonces la investigación desde dos aristas: el análisis de las imágenes mentales alrededor del indígena ecuatoriano representadas en soportes visuales (fotografía y cine); y las condiciones materiales y objetivas en las que se realizan estas imágenes.

2 I METODOLOGÍA

Para la investigación teórica fue indispensable un trabajo historiográfico para vincular las experiencias locales a la colonialidad del sistema-mundo. En cuanto a la investigación de campo se optó por métodos de investigación cualitativa dado que fenómenos como la discriminación se dan muchas veces a nivel inconsciente por lo que difícilmente aparecen en los análisis estadísticos. Se realizó un estudio de caso fundamentado en entrevistas en profundidad a informantes clave, entrevistas semi-abiertas a actores culturales asociados a la producción de imágenes, observación participante en rodajes de películas, análisis de imágenes de archivo y de medios de comunicación, así como una investigación visual a partir de fotografías etnográficas.

El trabajo de campo fue realizado principalmente en la comunidad de Peguche, a 3km de Otavalo en la provincia de Imbabura, pues es ahí donde se ubica la sede de la productora de cine Rupai, organización no gubernamental creada en 1987. Peguche es

además un importante centro socio-cultural y simbólico de las culturas andinas. Para los Pueblos y Nacionalidad ecuatorianos, así como para algunos mestizos, este es un centro energético. La cascada es visitada por los *Yachacs* (*shamanes,* curanderos y sabios) como parte de sus prácticas curativas y es el lugar privilegiado para el baño ritual comunitario durante el Inti Raymi, fiesta de renovación durante el solsticio (21 de junio).

3 | RESULTADOS

Los campos sociales de acción en el Ecuador están estructurados sobre la base de una jerarquía etno-cultural que clasifica como superior al blanco, seguido por los mestizos y califica de inferior al indio y al negro. Se deslegitiman los conocimientos de estos últimos, y se valoriza los saberes asociados a la modernidad occidental. Como afirma Poole (2000), "la 'raza' proporcionó el lenguaje científico a través del cual se podría describir, clasificar y subordinar a los 'nativos' como tipos humanos que los europeos vieron como moralmente inferiores." Este imaginario se ve reflejado en la manera de retratar a indígenas (Figura 1) y a occidentales (Figura 2) durante el siglo XIX[1]. Las imágenes no son más que las manifestaciones de un sistema de opresión profundo: la colonización. Los indígenas son representados como un grupo de seres exóticos, "primitivos" y "salvajes" mientras que el occidental se representa como un individuo "civilizado", poderoso y dotado de conocimiento. La diferencia salta a la vista, a través de la fotografía se mantiene la superioridad del hombre blanco occidental.

Figura 1: "Despiojadores" de los Andes, Cartes de visite recogidas por Deborah Poole (2000).

1 "Las imágenes de indígenas se relacionan directamente con la representación costumbrista de oficios que explota el exotismo como forma de representación de la nación" (León, 2010, p.31)

Figura 2: Carte de visite hecha por el fotógrafo Disdéri en Francia, recogida de www.ivasfot.com

Históricamente, el Ecuador ha representado lo indígena de una manera folcklorizada. Sus vestimentas, danzas y oficios constituyen las principales características de la puesta en escena. A través de estas imágenes no conocemos subjetividades, personalidades, intenciones o sentimientos de los que fueron representados. Más que "retratos" donde se representa la individualidad peculiar de un ser, estas imágenes obedecen a la lógica de "tipos" humanos. (Poole, 2000)

La independencia y la creación de la República del Ecuador en 1830 no acabó con la colonialidad. Actualmente, en el siglo XXI, sigue vigente y se manifiesta en los distintos ámbitos de la sociedad. La colonialidad del poder, del saber, del ser y del ver[2] caracteriza a nuestras sociedades latinoamericanas que se mantienen subyugadas al sistema-mundo a nivel económico, científico, religioso, cultural, etc. El discurso del "desarrollo" y el "sub-desarrollo" es la expresión más clara de la vigencia del sistema colonial. Pues el "modelo de desarrollo" viene del centro de poder occidental y la periferia está conformada por los "países en vías de desarrollo", antiguas colonias que logran tener apoyos económicos en instancias internacionales si cumplen con los cánones del "modelo de desarrollo global". Consideramos entonces a **la colonialidad como la base de la modernidad y el desarrollo occidental.**

En Ecuador justamente, la reacción frente a las crisis político-económicas de la última década del siglo XX fue la migración masiva de la población hacia occidente. Otavalo no fue la excepción, es uno de los pueblos que se ha caracterizado por sus desplazamientos a nivel internacional. Los intercambios que mantiene esta población con el resto del mundo no solo se hacen de adentro hacia afuera, sino que Otavalo es también un importante centro turístico del mundo globalizado. La feria o mercado artesanal que se instala cada sábado en la plaza central es reconocida a nivel internacional y acude mucha gente a adquirir tejidos, vasijas, joyas, esculturas, pinturas, discos de hip hop en *kichwa*, entre tantos productos

2 Conceptos acuñados por el grupo Modernidad/Colonialidad

más. La mezcla de lo local y lo global marca el ritmo del lugar. También se encuentran en este mercado películas, que se proyectan en pequeños televisores de los puestos de venta. La migración, el crecimiento económico, el comercio con mercados internacionales y el abaratamiento de la tecnología han permitido un acceso más generalizado a filmadoras, televisiones, cámaras fotográficas, computadoras e internet. Muchos en Otavalo filman actualmente su cotidianidad.

> "La significación en el lenguaje es vista como una práctica y no como un reflejo neutro de la realidad. (…) Los medios de comunicación y las industrias culturales juegan un rol primordial, pues producen rejillas de descripción de la realidad y consecuentemente participan en la "producción del consentimiento" (Hall, 2007, p.117).

Alberto Muenala es uno de los profesionales de la imagen en Imbabura. Es el creador de Rupai, una productora indígena de cine que se instaló en Peguche a 3km de Otavalo "con el fin de impulsar procesos de educación bilingüe, multiculturales y de comunicación de los pueblos indígenas". Muenala se ha desempeñado como coordinador general del *Consejo Latinoamericano de Cine y Comunicación de Pueblos Indígenas* y del *Primer Festival de Cine Indígena Latinoamericano* organizado por indígenas. El análisis de las películas realizadas por Rupai y asociados, nos permite reconocer que las imágenes creadas portan *otra mirada,* diferente a la que nos acostumbraron los documentales distantes de inicios del siglo XX que muestran lo "exótico" de los "otros". Ya no se trata de los indígenas sufrientes de las pinturas de Guayasamín o de los nativos exóticos de las imágenes estudiadas por Poole. **El cambio de imágenes revela un cambio de imaginarios. Vemos en las imágenes personas indígenas que dialogan horizontalmente, que se enfrentan a divisiones internas, que buscan contrarrestar los efectos depredadores de la economía extractivista, que preservan sus tradiciones al mismo tiempo que intercambian con la globalización.**

La película *Ayllu*[3] (2009) dirigida por Joshi Espinosa, colaborador de Rupai, nos presenta una historia de desamor provocada por la migración. Vemos personas indígenas contemporáneas que hablan español, inglés y kichwa. (Figura 3 y 4) Es una representación de la identidad indígena bastante flexible, en la que conviven prendas autóctonas (principalmente las mujeres portan anacos, chumbis, manillas, gualcas, cintas y alpargatas) y vestimenta moderna (jeans, camisas, zapatos deportivos); comida tradicional y globalizada; así como la relación cotidiana con la tecnología. Estas imágenes de lo indígena en el siglo XXI marcan una ruptura con las representaciones anteriores.

3 Ayllu significa núcleo familiar en kichwa

Figura 3: Fotograma de “Ayllu”: fritada y choclo, comida tradicional andina

Figura 4: Fotograma de “Ayllu”: conversación telefónica sobre estudios en el extranjero

La película *Killa*[4] (2017) dirigida por Alberto Muenala marca un nuevo punto de inflexión para el cine ecuatoriano. Es el primer largometraje de ficción en *kichwa* en la historia del país. Ha sido proyectado en distintas comunidades indígenas de Imbabura y las ciudades capitales como Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato e Ibarra. Llegó a las principales salas de cine comercial del país. Se proyectó en Bolivia, en Chicago y New York. Nos cuenta una historia en la que podemos reconocernos la gran mayoría, incluso más allá de las fronteras de América Latina: la explotación de recursos y la lucha por la tierra. A través de la relación amorosa entre los dos protagonistas Sayri y Alicia, nos narra el conflicto por la defensa de los territorios frente a la explotación minera.

e firma concesión de la Mina Pucahuayco

G. Lara dice que
abandonará el país

FISCALÍA

Figura 5: Fotograma de “Killa”: noticia sobre concesión minera firmada por el padre de Alicia que representa al Estado

En el Ecuador, después del petróleo, la minería ha sido la gran apuesta económica. La voluntad política de explotar minerales a gran escala ha resultado en la concesión de parcelas en la costa, en los Andes y en la Amazonía. Los campos de explotación han sido distribuidos incluso en reservas ecológicas, atentando contra la constitución del Ecuador que atribuye derechos a la Tierra y prohíbe la explotación en zonas de mega-biodiversidad.

4 Killa significa luna en kichwa

La contaminación de agua, aire y suelos, el desplazamiento obligado de poblaciones que sido invadidas en sus territorios son los resultados directos de la explotación de recursos para el mercado mundial. *Killa* nos lleva al centro de esta lucha, donde las tomas de decisiones políticas se hacen en un ambiente de corrupción, intimidación y presión. En la película, el gobierno está representado por el papá de Alicia, funcionario público encargado de aprobar las concesiones mineras. Enfrentado a la oposición de las organizaciones indígenas, empieza la explotación a escondidas, gana dinero con los contratos públicos, persigue y encierra a aquellos que lo denuncian. Los personajes humanizan el conflicto social ecuatoriano: el Estado concentra el poder alrededor de un individuo representado por el padre funcionario (aliado con un indígena infiltrado) en contra de las organizaciones indígenas que deciden enfrentar a las empresas mineras.

Figura 6: Fotograma de “Killa”: líder de las organizaciones indígenas en la TV anuncia manifestaciones

Se destaca en el film la toma de decisiones políticas, consensuadas en asamblea de hombres y mujeres líderes indígenas, encargados de transmitir a cada comunidad. Estas asambleas muestran un poder distribuido en varias manos en contraposición al poder centralizado del Estado.

Figura 7: Fotograma de “Killa”: asamblea de mujeres y hombres para la toma de decisiones colectiva

Lo indígena ya no es representado como una sola fuerza esencializada, sino más bien se revela las fracturas internas dentro de las comunidades. Por un lado, se representa a los indígenas en resistencia y organizados comunitariamente para la defensa de sus territorios, profesionales de distinta índole que emplean las tecnologías de información y comunicación para incidir en la sociedad. Y en paralelo, también están representados los indígenas que espían y hacen acuerdos con las autoridades mestizas en beneficio propio. Al respecto, Frida Muenala, hija del director, considera que estas representaciones diversas son más acordes a la realidad: "*Killa* aborda temas actuales que están pasando en las comunidades rurales y urbanas, de cierto modo rompe con el estereotipo que los medios de comunicación y el cine han creado sobre los indígenas y muestra una cara fresca, alejada de la mirada paternalista; y que además no victimiza pues también evidencia los problemas que hay dentro de la organización de los Pueblos y Nacionalidades".

Figura 8: Fotograma de "Killa": círculo de Aya Huma, personaje tradicional andino

Aunque las nuevas representaciones ahonden en la diversidad en el seno de las identidades indígenas, no se deja de lado la importancia de retratar lo común y autóctono: "El uso del *kichwa*, actores naturales de la comunidad, celebraciones sagradas como el Inti Raymi, que además es importante y cobra fuerza dentro del hilo narrativo de la película. El soundtrack y diseño sonoro es abordado e inspirado en los ritmos e instrumentos Andinos" son las características que Frida destaca como representativas de su cultura.

Otro de los rasgos característicos de las culturas indígenas andinas es la ritualidad. *Killa* ahonda en la importancia de la sacralidad en la cotidianidad. En la pantalla se representan costumbres que han permanecido desde épocas pre-coloniales, en las que los elementos naturales agua, tierra, fuego y aire son las fuerzas constitutivas de la vida y por ello se les rinde culto. Se ofrenda alimentos, se limpia con alcohol y se bendice con tabaco. Se reconoce a los ancestros y su legado. Se honra a las montañas considerándolas Taitas[5] y Mamas, se pide su protección y guía. De esta manera, a través del cine se busca

5 Padres en kichwa

transmitir la filosofía andina. Aunque, pesar de esta intención, sorprenden ciertos detalles, como la vestimenta que no corresponde del todo a los usos y costumbres tradicionales. Las mujeres están vestidas con telas amarradas que recuerdan más bien a la antigüedad griega.

Figura 9: Fotograma de “Killa”: limpia ritual

La importancia brindada a la familia es otra de las características fundamentales. Los personajes, tanto indígenas como mestizos se rigen por la influencia prioritaria que sobre ellos tiene su familia. De hecho, uno de los grandes conflictos sucede alrededor del personaje de Alicia quién por ser fiel a su padre, renuncia a sus propias convicciones y no denuncia la explotación minera. En paralelo, la relación que tiene Sayri con su padre es la que guía al protagonista a medida que avanza la trama. Al mismo tiempo que se retrata lo autóctono, se dibujan rasgos comunes de las diferentes culturas.

Figura 10: Fotograma de “Killa”: Alicia y su padre

Figura 11: Fotograma de “Killa”: Sayri y su padre.

Recapitulando, vemos que el dispositivo cinematográfico sirve en primer lugar como un documento de memoria al registrar en un soporte material las vivencias e imaginarios de los Pueblos y Nacionalidades. Antes transmitidas por medio de relatos orales, gracias al audiovisual pueden ser infinitamente reproducibles y no están limitadas al contacto directo

con los narradores. El audiovisual, al recoger palabras directamente, resulta más apto que los textos escritos para culturas de tradición oral ancestral. Alberto Muenala nos dice al respecto que “la gente no lee, pero con gusto ve imágenes”. Sobre todo, se destaca la importancia del trabajo de registro de las historias de los ancianos para la memoria y la identidad colectiva. En este sentido, es un importante documento histórico que da visibilidad a las vivencias “subalternas” con las palabras propias de los protagonistas. Muy diferente del “ventrilocuismo”[6] de las producciones audiovisuales de inicios del siglo XX en las que ni siquiera se escucha la voz de los retratados, mucho menos sus ideas y lenguaje propio.

Por otro lado, se le atribuye capacidades pedagógicas al audiovisual para dar a conocer diversos saberes y modos de vida, pero también para generar debates y reflexión. Se presenta como un soporte de proyección de la cotidianidad y, en este sentido, puede constituirse como herramienta de auto-conocimiento. La posibilidad de verse a sí mismos proyectados en la pantalla genera una puesta en perspectiva, que permite muchas veces ver situaciones que de otras maneras no se hacen perceptibles. Gilberto Roldan, ex-alumno de Rupai, proveniente de la comunidad Ayapo Quichalán en Chimborazo, reflexiona al respecto: al presentar su película sobre sistemas de riego en su comunidad, la reacción fue debatir sobre lo que no funcionaba y se formularon propuestas para mejorar su propio sistema. Es decir que al verse representados en la pantalla resultó evidente una consciencia crítica sobre sus prácticas y vivencias.

En lo relacionado específicamente con la identidad, el video y el cine también funcionan como una herramienta de auto-reconocimiento. Al componer las imágenes existe una búsqueda constante de “elementos propios”. El tratamiento que se le da a la lengua *kichwa* en las películas es el principal ejemplo: durante el rodaje del cortometraje *En tus manos* de Frida Muenala, la decisión fue hablar en *kichwa* en los momentos más íntimos del personaje (en una declaración de amor, cuando siente angustia por la muerte, o se enoja). En el proceso mismo de filmación también se evidencian las tradiciones ancestrales, al rodar se busca coherencia con los valores de la filosofía andina: se hace una *chaya*[7] antes de iniciar las tomas, a manera de saludo, permiso y homenaje al lugar de acogida, a la *Pachamama*, Madre Tiempo-Espacio donde van a ser filmadas las escenas.

6 Concepto acuñado por Andrés Guerrero (1994), citado en León (2010, p.45)

7 Círculo de bendiciones y agradecimientos.

Figura 12 y 13: Fotografías etnográficas de la Chaya o círculo de bendiciones para empezar el rodaje. Están presentes en el círculo, además del staff de producción del cortometraje, representantes vascos de AECID.

En lo que concierne la especificidad de las nuevas representaciones, no podríamos afirmar que el “cine indígena” hace uso de un lenguaje cinematográfico particular y específico, pero lo que si podemos decir es que las imágenes de las últimas décadas del siglo XX y del siglo XXI marcan un giro en la historia de la cultura visual ecuatoriana, emergen representaciones que no han sido vistas antes y buscan romper con estereotipos simplistas. El poder de estas imágenes para generar nuevos significados e incidir en los códigos vigentes reside en presentar una identidad indígena flexible que no pretende encasillarlos como representantes de un pasado originario ancestral, puro e inmóvil. Tampoco son retratos con características absolutas que corresponderían a una “esencia” indígena. Vemos personajes complejos, enfrentados a los vaivenes de la modernización global, pero que buscan dar valor a sus tradiciones y reflexionan sobre sus costumbres. Se presenta en las pantallas una voluntad explícita de reivindicar lo indígena como una identidad particular en diálogo con lo nacional y lo internacional. Es decir, el cine hecho por personas indígenas presenta las relaciones interculturales de los Pueblos y Nacionalidades. La presencia generalizada de paisajes locales también crea un cuadro de referencia propio, una territorialización de las historias que se cuentan, un reconocimiento de los entornos cercanos. Por otro lado, al recoger la literatura oral, el lenguaje cinematográfico debe adaptarse a las convenciones narrativas, lo que tiene como resultado una particular manera de contar.

4 I CONCLUSIONES

Las imágenes participan en la construcción de imaginarios colectivos, consolidan estereotipos o los cuestionan, confirman la historia oficial o nos cuentan otras versiones. Son, en este sentido, una herramienta de poder pues a través de ellas se construye la sociedad y el sentido de realidad. La gente, que se mira a través de la fotografía, la pintura o el cine, se reconoce a sí misma y a los demás, conformando su marco de referencia consciente

e inconscientemente. Son recientes las imágenes que nos presentan *otra mirada* sobre lo indígena. El Ecuador cumplirá pronto 200 años de vida republicana independiente, sin embargo, el legado colonial sigue vigente. La superioridad occidental marca las relaciones cotidianas y la influencia del “modelo de desarrollo” occidental influencia profundamente las decisiones de las instituciones nacionales.

Mirar a través del cine la cotidianidad indígena nos permite reconocernos como latinoamericanos. Las imágenes, además de ser fuente de conocimiento, tienen un profundo valor histórico, son soportes de la memoria. En un contexto regional de colonialidad, conocer la historia y las realidades indígenas es un acto de liberación, consciencia y responsabilidad colectiva.

REFERENCIAS

BOURDIEU, Pierre. **La distinction : critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

HALL, Stuart. **Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies**. Paris: Éditions Amsterdam, 2007.

LASO Francois. **La huella invertida: Antropologías del tiempo, la Mirada y la memoria. La fotografía de José Domingo Laso 1870-1927**. Quito: FLACSO, 2015

LEÓN, Christian. **Representando al otro. El documental indigenista en el Ecuador.** Quito: Ed. La Caracola, 2010

POOLE, Deborah. **Visión, Raza y Modernidad: Una Economía Visual del Mundo Andino de Imágenes**, Lima: Ed. SUR, 200

QUIJANO, Anibal. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” en LANDER (comp) **Colonialidad del saber y Eurocentrismo.** Buenos Aires: Ed. UNESCO-CLACSO, 2000.

TORRES, María José. **La difícil puesta en marcha de la interculturalidad en el Ecuador. El cine indígena ¿una herramienta de conocimiento y nuevas representaciones?** España: TFM Universidad de Salamanca, 2012

CAPÍTULO 2

NARRATIVAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO PARA PEDAGOGOS: REFLEXÕES SOBRE O APRENDER E O ENSINAR MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/02/2021

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
http://lattes.cnpq.br/2824169367678805

RESUMO: Aprender e ensinar são como as faces de uma moeda, diferentes, porém interligadas e uma não tem significado sem a outra. Nesta perspectiva, o presente artigo é fruto de uma pesquisa-formação no componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática na Licenciatura, em Pedagogia do Campus XI da UNEB, que utiliza das narrativas sobre as trajetórias de escolarização e as experiências com a Matemática, intencionando compreender como os graduandos, através das memórias sobre os tempos de escola aprenderam conceitos matemáticos, como isso reverbera nos modos como concebem este componente curricular e, como ensinar os conteúdos dessa área de conhecimento que, infelizmente, ainda sofre de uma representação escolar ligada à dificuldade. Objetivamos ratificar a potencialidade das narrativas para a construção de outras representações sobre os processos de aprender e ensinar Matemática, além de contribuir para que os futuros pedagogos compreendam que serão professores de Matemática nos anos iniciais da educação básica. Trata-se de uma proposição formativa, entrecruzando a escrita autobiográfica com Educação Matemática, baseada nos estudos de Souza (2006); Chené (2010); Freitas e Fiorentini (2007); Nacarato (2010, 2013), e outros, dando destaque aos conceitos e representações matemáticas que emergiram nas narrativas, a partir das quais foi possível propor práticas de ensino ancoradas em diferentes estratégias metodológicas e dispositivos didático-pedagógicos, através do planejamento de sequências didáticas apropriadas a cada ano de escolarização. Os resultados evidenciaram a importância das narrativas na reformulação de conceitos matemáticos, embora muitos graduandos revelem representações de resistência à Matemática que demandam tempo para serem reformuladas, com também, as reflexões promovidas e as trocas de experiências promoveram confiança para construção de novas atitudes e representações em relação a aprender e ensinar Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Prática de formação. Representações matemáticas.

ABSTRACT: Learning and teaching are like the sides of a coin, different but interconnected and one has no meaning without the other. In this perspective, this article is the result of research-training in the curricular component Theoretical and Methodological Foundations of Mathematics Teaching in the Licentiate Degree, in Pedagogy of Campus XI of UNEB, which uses narratives about schooling trajectories and experiences with Mathematics , intending to understand how the students, through memories about school times, learned mathematical concepts, how it reverberates in the ways they conceive this curricular component and, how to teach the contents of this area of knowledge that, unfortunately, still suffers from a connected school

representation the difficulty. We aim to ratify the potential of the narratives for the construction of other representations about the processes of learning and teaching Mathematics, in addition to helping future educators to understand that they will be teachers of Mathematics in the early years of basic education. It is a formative proposition, intertwining autobiographical writing with Mathematical Education, based on the studies of Souza (2006); Chené (2010); Freitas and Fiorentini (2007); Nacarato (2010, 2013), and others, highlighting the mathematical concepts and representations that emerged in the narratives, from which it was possible to propose teaching practices anchored in different methodological strategies and didactic-pedagogical devices, through the planning of appropriate didactic sequences each year of schooling. The results showed the importance of narratives in the reformulation of mathematical concepts, although many undergraduates reveal representations of resistance to Mathematics that require time to be reformulated, as well as the reflections promoted and the exchange of experiences promoted confidence to build new attitudes and representations in relation to learning and teaching mathematics.
KEYWORDS: Training practice. Mathematical representations.

INTRODUÇÃO

Escolher caminhos é desafiar-se, visto que, para qualquer escolha subtende desescolha, mas é preciso ousar, priorizar, seguir e avançar. Nesta perspectiva, ao trabalhar com narrativas na processualidade de ensinar e aprender Matemática como dispositivo formativo na Licenciatura em Pedagogia, buscou-se possibilitar mais integração/interação nas aulas, em detrimento de uma prática costumaz pautada na cultura da memorização e da aplicação de fórmulas e algoritmos, sem significação para quem aprende.

Assim, este artigo que é fruto de uma pesquisa-formação, traz reflexões sobre o aprender e ensinar Matemática, na perspectiva de duas faces de uma mesma moeda, que embora sejam diferentes em suas representações, interage de forma complementar para que a sua unidade seja mantida e seu valor reconhecido.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com análise interpretativa e compreensiva das fontes (RICOEUR, 1996; SOUZA, 2014), realizada nos semestres 2017.1 e 2017.2, no decorrer das aulas do componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática na Licenciatura em Pedagogia, no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, com a utilização de narrativas dos acadêmicos, do referido curso, intencionando compreender como os graduandos, através das memórias sobre os tempos de escola aprenderam conceitos matemáticos; como isso reverbera nos modos como concebem este componente curricular e, como ensinar os conteúdos dessa área de conhecimento que, infelizmente, ainda sofre de uma representação escolar ligada à dificuldade.

Cabe ressaltar que, os graduandos destes dois semestres foram convidados a participarem desta prática formativa através de escritas narrativas sobre suas trajetórias de escolarização, com os devidos esclarecimentos e cuidados sobre a possibilidade de terem

partes de seus escritos publicizados (autorização para uso dos escritos), evidenciando a matemática, área de conhecimento que muitos ao falarem dela deixam vir à tona emoções como: alegria, tristeza, insegurança, entre outras. E neste contexto, para ajudar a fragilizar o estigma da dificuldade de aprender Matemática, e por consequência ensinar, objetivou-se, também, evidenciar a potencialidade das narrativas para a construção de outras representações sobre os processos de aprender e ensinar Matemática, além de contribuir para a compreensão dos futuros pedagogos de que serão professores de Matemática.

Nesta proposição formativa entrecuzou-se a escrita autobiográfica com Educação Matemática, com base nos estudos de Souza (2006, 2007); Chené (2010); Fiorentini (2004); Freitas e Fiorentini (2007); Nacarato (2010, 2013) e outros, dando destaque aos conceitos e representações matemáticas que emergiram nas narrativas, a partir das quais foi possível propor práticas de ensino ancoradas em diferentes estratégias metodológicas e dispositivos didático-pedagógicos, através do planejamento de sequências didáticas, apropriadas a cada ano de escolarização.

Aliás, ao apresentar a proposta de trabalho com foco no diálogo para compreender e construir significados a respeito da aprendizagem matemática, alguns desconfortos foram evidenciados devido à resistência que alguns graduandos tiveram para construir suas narrativas sobre como foi suas trajetórias de escolarização e suas experiências envolvendo a Matemática.

Contudo, há muito espaço para continuar trabalhando nesta perspectiva, pois ficou evidente nos resultados a importância das narrativas na reformulação de conceitos matemáticos, embora muitos graduandos tenham revelado representações de resistência à Matemática que demandam tempo para serem reformuladas; revelaram, ainda que as reflexões promovidas e as trocas de experiências promoveram confiança para novas atitudes em relação ao ato de ensinar e aprender Matemática.

ENTRECUZANDO CAMINHOS...

> Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? – Perguntou Alice.
>
> Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.
>
> Preocupa-me pouco aonde ir. – disse Alice
>
> Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.
>
> Lewis Carroll (2002)

É uma conclusão lógica dizer que, se Alice não tinha clareza sobre que caminho seguir, qualquer caminho era caminho. Porém, em si tratando de formação, o propósito é apontar/buscar caminhos que potencialize a prática formativa dos futuros professores,

mesmo com as dúvidas e incertezas características do futuro, até porque o futuro é uma construção do hoje, ou seja, é crucial aos profissionais que atuam como professores formadores construir alternativas formativas para enfrentar de modo planejado, articulado, a insuficiência do aprendizado. Neste sentido, a grande maioria dos estudantes, egressos do ensino médio, aqui no Brasil, tem apresentado, na graduação, e de forma particular, no que se refere a Matemática[1] problemas em torno da aprendizagem dessa ciência.

Na graduação em Pedagogia, estudar Matemática ainda causa algum estranhamento/desconforto em muitos graduandos que questionam sobre a pertinência de aprender mais sobre esta área de conhecimento. Isto soa, quase sempre, como uma surpresa desagradável, que aprender matemática foi coisa da educação básica, mas origina questionamentos básicos para desenvolver a proposta de pesquisa em sala. Porém, estas reações causam certa preocupação, considerando que o graduando tornar-se-á professor dos anos iniciais e a ele caberá ensinar as áreas básicas de conhecimento, conforme previsto nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia; publicadas em 2006, em seu Art. 5º, parágrafo VI, que o egresso deverá estar apto a "ensinar Língua Portuguesa, **Matemática**[2], Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano". Então, a aprendizagem matemática se faz necessária e deve acontecer de forma a contribuir para esgarçar; fragilizar; superar, possíveis dificuldades cultivadas ao longo da escolarização, como também para aprimorar e construir aprendizagens sobre conceitos matemáticos, além de buscar o desenvolvimento da autonomia metodológica do graduando, por meio de inovações e reestruturações das práticas conhecidas e ou vivenciadas.

Na verdade,

> pesquisa e vida se articulam numa perspectiva dialógica em que as tradicionais fronteiras entre investigação e formação são rompidas por uma concepção de pesquisa, que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (PÉREZ, 2006, p.182).

Neste contexto, entrecuzar caminhos é perceber claramente a necessidade de não restringir as dimensões da prática de sala de aula na busca de aprendizagem com significado e, a partir daí desenvolver pesquisas sobre a prática e na prática em constante movimento de aprimoramento da formação. Aliás, reconhecemo-nos como partícipe desse movimento e em aproximação e vias de pertencer à categoria de formador-pesquisador identificada por Fiorentini[3] (2004).

> O formador–pesquisador [...], coloca a docência como sua principal função na

1 Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, cerca de 80% dos jovens que terminam o ensino médio, não dominam os conceitos matemáticos pertinentes a este nível de ensino aqui no Brasil.

2 Grifo nosso.

3 Em 2004, Dario Fiorentini identificou três categorias de profissionais atuantes em relação ao ensino de Matemática na licenciatura: o pesquisador-formador, o formador-pesquisador e o formador-prático. Das três, nossa prática enquanto docente na licenciatura em Pedagogia aproxima-se do formador-pesquisador que prioriza a docência.

> universidade, tendo a pesquisa como suporte fundamental para a realidade e o desempenho dessa função. Esse profissional normalmente se identifica como educador matemático ou formador de professores (FIORENTINI, 2004 *apud* GONÇALVES; FIORENTINI, 2005, p. 71).

Para tanto, evidenciamos que desde o semestre de 2011.1 temos nos aproximado das reflexões feitas a partir das narrativas orais e escritas, produzidas pelos graduandos de Pedagogia, a partir de um diálogo que buscou entender as crenças; representações; concepções[4] consolidadas, visando mudança de postura em relação à Matemática. De fato, "ao tomar a escrita de si como prática de formação, visa-se à tomada de consciência das graduandas[5] do seu próprio processo de ser e das possibilidades de transformação numa visão não determinista de futuro profissional" (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p. 293). Além do que,

> a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio (CHENÉ, 2010, p. 132).

Além disso, a prática da comunicação é fortalecida por conta de possibilitar que os mais tímidos se coloquem e quanto a isso Freitas e Fiorentini (2007, p. 69) destacam que: "o pesquisador, na pesquisa narrativa, dá inclusive atenção às 'vozes não ouvidas' as quais compreendemos serem aquelas percebidas por meio das alterações de movimentos, expressões, trocas de olhares e descompasso da respiração".

Assim sendo, as narrativas têm si constituído dispositivo de formação e pesquisa para inúmeros professores que ensinam Matemática, por possibilitar na prática que a formação seja discutida; refletida pelos graduandos. Mas, as narrativas não acontecem de forma natural, ocorrem resistências, pois quando se trata de falar sobre a Matemática, a maioria enfatiza que é uma área de cálculos, que não têm o hábito de pensar como se deu seus processos de aprendizagem, além de muitos reconhecerem ser insatisfatório os conhecimentos matemáticos apropriados para o exercício da docência nos anos iniciais. Para corroborar conosco, Souza (2006a, p. 267) diz que: "traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in) decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição".

Deste contexto, emerge com força a necessidade de uma formação matemática mais consistente no que se refere à apropriação dos conceitos matemáticos, visto que as experiências consolidadas no passado devem (ou deveriam) se constituir como base para as aprendizagens do presente e para as ações futuras do professor. Assim, estimular uma

4 Os estudos de Alba Thompson (1997) ancoraram as discussões sobre crenças/concepção/representações no intuito de ampliar o embasamento teórico que cada graduando e o professor formador cultivam sobre a matemática.

5 As autoras focalizam graduandas por terem trabalhado só com mulheres, mas nesta nossa experiência, trabalhamos com homens e mulheres. Neste contexto, graduandos.

consciência crítica e reflexiva no graduando torna-se objetivo essencial, pois,

> introduzindo a questão da formação e ligando-a ao futuro da existência, frustramos de certa maneira a lógica de um local de ensino. Já não se trata **tanto**[6] de aprender, mas de refletir no que se aprendeu anteriormente. O importante já não é só se conduzir uma reflexão universitária, mas saber mais claramente porque se tornou necessária essa reflexão (DOMINICÉ, 2010, p. 212).

Então, por meio de narrativas orais e escritas a possibilidade de compreender os porquês do desconforto; desconhecimento; sobre a Matemática se configurou, pois o ato de narrar segundo Souza (2007, p. 66) constitui-se em “uma experiência particular refletida, sobre a qual, construímos um sentido e damos um significado”, além do que, para narrar “a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência” (SOUZA, 2006a, p. 104). Desse modo, estimular o graduando a narrar sobre suas vivências, seu processo de escolarização, sua forma de aprender contribui para a construção de postura crítica, ao mesmo tempo em que, favorece a aprendizagem dos conceitos percebidos como essenciais à formação. Entretanto, cabe evidenciar o que apontam os estudos de Mignot (2008, p. 108) sobre a tomada de consciência – “é um exercício formador e como tal, deve ser estimulado, incentivado, sem se tornar uma camisa de força”.

Por outro lado, é natural a preocupação dos graduandos que questionam quando são estimulados a refletirem sobre a sua formação matemática, sobre como aprenderão o que ainda não dão conta, pois a mudança na condução da formação, levando-os a escrever e refletir sobre o que fizeram lhes causa uma percepção ampliada do quanto é importante importar-se com o seu aprendizado e como ele acontece. Porém, não ocorre uma relação direta de causa e efeito, ou seja, não basta tomar consciência das fragilidades/dificuldades para buscar melhorar. Isto fica evidenciado nas narrativas devido às diversas influências que orbitam o aprender e o ensinar Matemática. Como disse Chacón (2003, p. 24), “os professores de matemática, os alunos e os pais têm uma visão própria de matemática de seu ensino e de sua aprendizagem”. Então, mesmo entendendo que as fragilidades quanto a Matemática foram se concretizando na trajetória escolar e que pode mudar esta lógica, carece de estimulação, de desafios, para buscar possibilidades para aprender e ensinar.

De qual quer modo, é a partir das diferentes visões que se encontra espaço para propor/entrecuzar outros caminhos de práticas formativas para aprender e ensinar Matemática, favorecendo dimensões como: a empatia (entender porque um graduando tem resistência aos conceitos geométricos), a leitura (entender de fato o que resolve uma situação-problema) e a escrita (por meio do registro escrito sobre o que se faz, é possível refletir sobre acertos e equívocos) que às vezes são negligenciadas.

Assim, considerando que essas formulações reflexivas contribuem para a

6 Grifo nosso.

compreensão de trabalhar com narrativas, percebe-se claramente a necessidade do formador-pesquisador não restringir as dimensões da prática na sala de aula, porque a experiência tem nos ensinado, que quanto melhor conhecemos algo, mais complexo fica pelas dimensões que se tornam evidente. E por certo, é da interação entre as dimensões do ensinar e aprender que a aprendizagem matemática e formação encontrarão espaço para acontecer de forma consistente.

Aliada a esse contexto, a graduanda Susane (2017.2) enfatiza em uma das suas narrativas:

> A disciplina de Matemática me proporcionou princípios que nortearão minha prática futuramente, pois enxergar-me como professora de matemática nos anos iniciais é compreender que embora tenha ocorrido desafios no meu processo de aprendizagem nessa disciplina, preciso ter um olhar transformador sobre a mesma. [...] afinal se outrora ocorreram pressões quanto a matemática, hoje busco liberta-me de toda ideia mal concebida sobre a mesma para que não reflita na aprendizagem dos meus futuros educandos, findando assim, esse ciclo preconceituoso sobre a matemática.

Na verdade, as narrativas tem o potencial de evidenciar diferenças e proximidades da/na formação, pois segundo Dominicé (2010, p.213), "cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho foi percorrido, a formação definida e o processo interpretado" e "enquanto vários estudantes encadeiam fatos segundo a concepção que têm da sua transformação, outros procedem a um exame mais crítico da sua formação".

UM CAMINHO DE REFLEXÃO-FORMAÇÃO-REFLEXÃO: A NARRATIVA ESCRITA

> Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como percurso de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.
>
> Souza (2006b, p.136)

Utilizar as narrativas no ensino de Matemática é no mínimo causar um impacto no graduando, que em sua maioria cultiva no imaginário uma metodologia organizada numa lógica de modelos que precisam ser aprendidos para serem reproduzidos sem a reflexão devida, que possibilite a construção de significados. Então, a busca por dispositivos formativos que favoreçam uma formação inicial para além da aprendizagem de bons modelos para aplicar na prática tem si constituído um caminho fecundo para o formador-pesquisador, responsável por articular com maior ênfase a relação teoria-prática nos componentes de fundamentos e metodologia de ensino que compõem a base curricular das licenciaturas.

Porém, no que concerne a potencial fecundidade pedagógica que emerge das narrativas, convém observar que depende da forma adequada de abordá-la e está relacionada à maturidade didática do formador-pesquisador mediar os processos de aprender e ensinar. Nesse sentido, os estudos realizados por Pereira (2013) sobre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária, esclarecem, ao pontuar que "o pesquisador, ao interagir com a narrativa [...], posiciona-se também como um produtor de subjetividades, em busca dos sentidos atribuídos ao dito, com vistas ao desvelamento do seu objeto de estudo" (PEREIRA, 2013, p.58).

Nesta perspectiva, articular, interligar, integrar e refletir são ações metodológicas de encaminhamento da prática de formação que **forma**, porque, embora boa parte dos graduandos chegue aos componentes que discutem a prática com a ideia de colecionar planejamentos de aulas para depois aplicar, a necessidade de uma formação mais consistente se impõe devido à efemeridade das mudanças. Aliás, refletir sobre como aprendeu, se aprendeu, porque aprende e para que aprender promovem uma inquietação maior na dinâmica da formação, possibilitando maior envolvimento de todos. E, "nesse processo de escrita de si há um movimento contínuo de (trans)formação" (NACARATO, 2010, p. 928).

Entretanto, não é possível antever a intensidade desse envolvimento, dessa (trans) formação, mas o movimento reflexivo através da narrativa possibilita maior percepção sobre as aprendizagens por parte do graduando e do professor formador. É como enfatiza Oliveira (2000, p. 15):

> as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

De fato, refletir é um ato a ser exercitado na formação dos graduandos por possibilitar voltar no tempo, prestar atenção no presente - no agora, em como fazer para melhorar seu aprendizado e projetar o futuro potencializado pelas narrativas. Na verdade, "a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida" (SOUZA, 2006a, p. 59). Isso fica perceptível neste fragmento da narrativa da graduanda Nazaré (2017.2):

> Falar em matemática e relacionar com a aprendizagem, do meu ponto de vista, é algo complexo, pois durante minha trajetória escolar a matemática sempre me foi apresentada como algo extremamente difícil. Mas hoje, como graduanda em Pedagogia percebo que preciso desconstruir muitas coisas.

É nesta compreensão do graduando que o formador-pesquisador pode encontrar o cerne em relação ao aprendizado matemático, que pelo que predomina nas narrativas,

precisa ser revisto, reorganizado, mas "a partir do conhecimento e da singularidade de cada ator no seu percurso de formação" (SOUZA, 2006a, p. 171).

Todos esses aspectos quando considerados em relação à Matemática impacta de diferentes modos às relações na prática, pois tem aqueles que se surpreendem e percebem que podem continuar aprendendo, desde que mudem posturas arraigadas, enquanto outros que resistem e se mantêm céticos em relação a outras possibilidades para construir aprendizagens matemáticas.

Para corroborar, a narrativa da graduanda Joselita (2017.2), evidenciando algumas singularidades:

> Compreendo-me em processo formativo com muitas limitações em relação ao ensino e aprendizado de matemática. Percebo que não estou preparada para os desafios que são os conteúdos matemáticos e que preciso de mais dedicação para voltar a estudar matemática para não cair na armadilha de ensinar para meus futuros alunos que a matemática é a disciplina "vilã".

A formação inicial de graduandos em Pedagogia, futuros professores dos anos iniciais da educação básica em Matemática, carece de forma contundente, ser melhorada e a narrativa, segundo Pineau (2006, p. 240) se caracteriza "como um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do 'curvar-se (fechar) reflexivo e desdobrar-se (abrir) narrativo'".

Assim, esta reflexão narrativa desenvolve, dentro da prática formativa, possibilidades de construção coletiva de conhecimentos, de sequências didáticas adequadas ao ano de escolarização, de entendimento de que é necessário avançar no aprendizado matemático, de tomada de consciência para ir de encontro ao descontentamento, evidenciado nas narrativas sobre como foi o aprendizado e como ainda acontece o ensino e aprendizagem matemática.

Além disso, ao utilizar as narrativas é possível estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento pela diversidade de aspectos que compõem o modo de narrar, e fica bastante evidente a necessidade do professor formador tecer diálogos interdisciplinares. Aliás, é crucial mostrar para o graduando como o conhecimento se articula e como a Matemática se entrelaça com as demais áreas.

Não obstante, a graduanda Virginia (2017.2) narra sobre suas construções:

> no decorrer deste semestre me deparei com a realidade que as minhas dificuldades com matemática eram maiores do que eu imaginava, porém com as aulas, os assuntos abordados "construir" alguns princípios os quais considero básicos para minha prática: ter uma prática contextualizada, observar com um olhar crítico e reflexivo a realidade dos meus alunos, trabalhar de forma interdisciplinar dialogando com as diversas área do conhecimento, valorizar o saber dos alunos, ensinar os princípios da matemática e os conteúdos de forma significativa, trabalhar a linguagem matemática, trabalhar com o erro do aluno deixando claro a importância do registro para ampliar a aprendizagem. Porém, vejo que preciso me aprofundar nos estudos da Matemática.

De fato, as narrativas dos graduandos revelam demandas comuns e singulares, enfatizando aspectos da formação por meio de questionamentos, considerações e revisitação às ideias matemáticas. Na realidade, revelam a necessidade por (re)conhecer estratégias diferentes, não padronizadas, por compreender que saber resolver alguns cálculos, por exemplo, não é suficiente para ensiná-los.

APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS

> O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso é colocar o sujeito no centro do processo de formação.
>
> Marie-Christine Josso (2010, p. 195)

A formação em Matemática do graduando em Pedagogia constitui-se num recorte importante do movimento formativo. Por isso, rememorar o processo de escolarização para identificar e refletir sobre as lacunas instauradas a partir de associações entre o passado, o presente e o futuro possibilita uma mudança na forma de ensinar e aprender, considerando que o ensino de Matemática ainda cultiva as tendências formalistas e tecnicistas[7]. Entretanto, mesmo com a resistência dessas tendências já é possível vislumbrar tendências outras que começam a embasar a prática de muitos professores formadores, nas salas de aula da graduação.

Essa mudança é essencial para que o aprender e o ensinar Matemática ampliem suas chances de acontecer com significação, indo bem além do processo de memorização pela memorização, ainda tão presente nas representações dos graduandos.

Na verdade, a maioria das aulas sobre matemática ainda acontece na perspectiva apresentada por Cezari e Grando (2008, p. 92):

> A aula de matemática, como um dos espaços de aprendizagem matemática reforça um modelo de ensino-aprendizagem que considera o aluno como um *recipiente* que armazena informações, cabendo ao professor, essencialmente, transmitir corretamente as informações e proporcionar tarefas ou mesmo exercícios repetitivos para que os alunos *treinem* uma habilidade adquirida, como a resolução de equações e/ou aplicação de algoritmos. Essas técnicas necessitam ser memorizadas e reproduzidas em provas, mas que quase nada contribuem para a avaliação da compreensão dos alunos sobre os conceitos matemáticos.

Por isso, nesta prática de pesquisa-formação, toma-se como referência colocar o graduando no centro da formação (JOSSO, 2010), para ser protagonista do seu aprendizado, para aprender a se comunicar matematicamente, para contrapor-se a “predominância

---

7 Partindo do pressuposto que estas tendências ainda marcam o ensino de Matemática, recomendamos a leitura de Dario Fiorentini (1995) para melhor entendimento das suas características.

do silêncio, [...], ainda é comum nas aulas de matemática" (CÂNDIDO, 2001, p. 15), mas incorporar estas ações ao fazer pedagógico ainda se constitui um desafio, porém é a perspectiva a ser construída/conquistada, tendo como princípios responsabilidade e autonomia em relação aos saberes dos graduando.

Aliás, comunicar-se para aprender Matemática é uma necessidade, ou seja,

> a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construírem um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Se os alunos forem encorajados a se comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto (CÂNDIDO, 2001, p 15).

Por certo é possível antever que os saberes aprendidos; construídos; através do exercício da comunicação a partir de conexões e associações são mais consistentes e embasarão o trabalho do futuro professor, embora seja preciso revisitá-los ao longo de todo processo formativo para adequações a realidade.

Desse modo, ensinar Matemática articulando reflexão, escrita, registro de diferentes formas de resolução de um dado problema, resgate da autoestima significa propor, mediante ação concreta, no caso – através das narrativas, o esgarçamento do ensino ancorado nos modelos prontos, na memorização sem sentido (decoreba) e na repetição.

Assim, a cada encontro o diálogo[8] era estabelecido, considerando o planejamento do componente curricular que culminava em narrativas para serem refletidas. Então, o ouvir o outro e falar das suas aprendizagens favoreceu a discussão sobre como os conceitos poderiam ser ressignificados e/ou (re)aprendidos; dando rumo ao desenvolvimento das atividades.

Neste contexto de formação, as graduandas Érica, Layne e Carla ressaltam que:

> Hoje tenho a consciência que ensinar matemática vai muito além de "armar e efetuar" operações. A alfabetização matemática precisa ser entendida como um processo ao qual o professor precisará criar um ambiente problematizador, levando o aluno a pensar, criar hipóteses, resolver problemas matemáticos de várias maneiras – é preciso dar sentido ao conhecimento para o aluno (ÉRICA, 2017.1).

> Ressalto que todos os conteúdos, atividades elevaram muito o meu conhecimento sobre a matemática, além das estratégias e metodologias aplicadas pela professora, que poderá ser utilizadas para tornar as aulas mais significativas. Contudo, essa disciplina demonstrou que é possível ensinar matemática de várias formas para que os alunos sejam participativos (LAYNE, 2017.2).

---

8 A perspectiva do diálogo nesta prática formativa foi freireana: "... não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (FREIRE, 1987, p.79).

> Preciso aprender novas perspectivas para o ensino da matemática, para além do quadro branco e das atividades impressas. Tenho lacunas no meu processo de escolarização e, para este motivo, proponho-me aprender para ensinar. Caso contrário, estaria eu provocando nos meus alunos as mesmas lacunas que ficaram em mim (CARLA, 2017.2).

Nesta perspectiva, a narrativa funciona com resgate do aprendido e produz significados para os graduandos que no coletivo percebem a necessidade de fazer ajustes e ampliar seu aprendizado, seu entendimento; ou seja, "o futuro professor, ao buscar palavras que melhor expressem seus pensamentos e ideias para dar a compreender ao outro, pode recuperar conhecimentos anteriores e estabelecer os nexos necessários à produção de sentidos" (FREITAS, 2006, p. 47).

Por outro lado, quando os graduandos "têm uma determinada crença sobre como deve ser a aprendizagem, apresentarão resistência diante de uma outra aproximação, manifestando reações emocionais negativas" (CHACÓN, 2003, p. 25). De fato, e neste trecho da narrativa da graduanda Querlania (2017.1) essa situação se evidencia: "*vejo-me ainda com muitas lacunas na formação matemática, ranços de algumas práticas mecanizadas nas aulas dos meus longos tempos de escola*". Nessa situação, a comunicação dialógica deve acontecer em prol da superação das crenças, ao mesmo tempo em que o professor formador deve acolher, entendendo as razões, para posteriormente, fragilizá-las apontando alternativas para a aprendizagem.

De tudo o que foi dito conclui-se que a possibilidade de acontecer aprendizagem matemática na formação dos pedagogos e por consequência no ensino dos anos iniciais tem inevitavelmente o efeito de nos colocar em contínuo movimento de formação, mesmo quando há resistências. Assim, ao utilizar as narrativas para contribuir com o melhoramento das aprendizagens pelos graduandos e também pelo professor, evidencia-se que a reflexão, mesmo de forma incipiente para alguns, é necessária para continuar na ampliação dos saberes pedagógicos para o exercício da docência tanto na educação básica, quanto no nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

> Se vivemos tempos difíceis e estamos na travessia para outros que não sabemos bem quais, se em muitos casos temos vazios no olhar, por falta de acontecidos que nos sirvam de âncora para encarar os acontecendo, melhor ter não apenas esperança, mas convicção. E que convicção há de nos servir? A de que, em tempos de Anda-Não, entre o Nada e o Tudo, podemos inventar inéditos em nossa vida pessoal e na vida social que compartilhamos com sujeitos assim como nós, semelhantes, diferentes, singulares.
>
> Soligo (2015, p. 150).

Inventar inéditos, tarefa difícil! Mas na realidade formativa em que estamos inseridos

tornou-se uma necessidade, ou seja, “quando temos compromisso com as mudanças que a realidade exige, é preciso encontrar caminhos, ainda que muitos se façam somente ao caminhar” (SOLIGO, 2016, p. 119). Realmente, o traçado de alguns caminhos só se concretiza após o percurso e por isso é tão importante refletir sobre o que foi feito.

Neste contexto de buscar caminhos em prol de práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagens com significado e consciência para aprender e ensinar Matemática, a nossa proposta de pesquisa-formação nos impulsionou para o movimento de reflexão e escrita sobre o vivido (tempo da escola básica), articulando com o presente (a graduação), para projetar o futuro (o exercício da docência).

Assim, com a realização das narrativas sobre os processos de escolarização dos graduandos no que se refere à Matemática, foi possível observar o grau de envolvimento com o seu aprendizado, como também identificar diversas construções equivocadas sobre esta área de ensino, essencial na composição dos saberes necessários ao professor pedagogo. Além disso, o acompanhamento das etapas de cada atividade realizada junto aos graduandos possibilitou uma troca de experiência formativa, marcante, por ter articulado os conceitos matemáticos num formato diferenciado do que costumeiramente estavam acostumados. Aliás, criar oportunidades para promover em contexto formativo experiências que nos toque (LARROSA, 2002), que nos leve às mudanças de comportamento, de perspectiva teórica deve se constituir no horizonte do formador-pesquisador, pois a medida que é atingido, outro horizonte, naturalmente se estabelece.

E nesse contexto, foi fundamental organizar as atividades que culminaram nas narrativas, por possibilitaram aos graduandos iniciar um caminho de resgate das suas aprendizagens matemáticas, ao mesmo tempo em que articularam com as demandas do seu tempo e estabeleceram metas a conquistar. Desse modo, o resgate das aprendizagens e a tomada de consciência; demarcadas pelas singularidades de cada graduando, de que é preciso continuar aprendendo para exercer a docência se configuram em resultados expressivos dessa nossa pesquisa-formação.

Outro resultado também marcante foi vencer a inércia da escrita em relação a Matemática, pois quando realizou-se as primeiras narrativas sobre conteúdos matemáticos a maioria reclamou pela novidade que era, mas com a continuação das atividades de produção das narrativas escritas, a mudança foi acontecendo, não que todos tivessem tido igual desempenho, mas ficou evidenciado a fecundidade das narrativas como dispositivo de formação, inclusive pela potencialidade de ser trabalhada nos anos iniciais.

Em síntese, é necessário possibilitar a quem se predispõe estudar - aprender, e para tanto, as narrativas contribuem por possibilitar a quem as utiliza em sua prática pedagógica a chegar mais perto do que o outro pensa, sente, sabe. Isso se dá tanto pela oralidade quanto pela escrita que são ações adequadas para ensinar e aprender Matemática no ambiente escolar.

Por outro lado, enquanto professora formadora aumentou o grau de consciência de

que é natural o questionamento, a busca, a mudança de foco quanto às práticas formativas, pois a formação profissional é uma dimensão da vida, e como seres inacabados, imprevisíveis, sempre teremos o que fazer e refazer, em busca de melhores condições de aprendizagem, seja a partir dos estudos da Matemática ou de qualquer área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

CÂNDIDO, P. Comunicação em matemática: IN: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 16-28.

CARROLL, L. **Alice:** edição comentada: aventuras de Alice no País das Maravilhas: Através do espelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CEZARI, V. G. F.; GRANDO, R. C. Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v.26, n.1, p. 89-96, jan./jun. 2008.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÒVOA, A; FINGER, M. (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN: São Paulo: Paulos, 2010, p.129-142.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010, p. 191-222.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké,** Campinas, v.3, n.4, p.1-37, nov. 1995.

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D**.** As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática**. Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, T.; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.

MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professores e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org) **Histórias de vida e formação de professores.** Ed: Quartet: FAPERJ, 2008.

NACARATO, A. M. A formação matemática das professoras das séries iniciais**:** a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 37, p. 905-930, dezembro 2010.

NACARATO, A. M; PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista Educação**. PUC – Campinas, v. 3, n° 18, p. 287-299, set/dez, 2013.

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). **Imagens de professores**: significações do trabalho docente. Ijuí:Unijuí, 2000. P. 11-23.

PEREIRA, A. C. S. de O**. Entre itinerância formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária.** 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

PÈREZ, C. L. V. Histórias da escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e Cotidiano. In: SOUZA, E. C. (Org). **Autobiografia, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, p. 177-188.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SOLIGO, R. Metodologias dialógicas de formação. In: **Fala outra escola**. O teu olhar trans-forma o meu?. (Org): PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A; PROENÇA, H. H. D. M. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

SOLIGO, R. A.; NOGUEIRA, E. G. D. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. In: MONTEIRO, F. A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. (Org) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016, p. 111-119.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A. Salvador: UNEB, 2006a.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: Interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 135-147.

SOUZA, E.C.de. (Auto)biografia, história de vidas e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria (Org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, E.C.de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação.** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 jan./abr. 2014.

THOMPSOM, A. G. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. **Zetetiké.** Campinas-SP, v.5, n.8. p.9-44, jul-dez. 1997.

CAPÍTULO 3

SURDEZ: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DA CARREIRA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/02/2021

Roberto Antonio Alves
Mestre em Educação Escolar pela UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e Doutorando na mesma universidade no Campus de Presidente Prudente
Professor surdo do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR
Londrina/PR
https://orcid.org/0000-0003-2099-480X
http://lattes.cnpq.br/1119109987769543

Luci Pastor Manzoli
Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Professora na Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Araraquara/SP
https://orcid.org/0000-0002-1516-0619

Caroline Hellen Rampazzo Alves
Mestre em Ciências da Reabilitação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Tradutora e Intérprete de Libras, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR
Londrina/PR
https://orcid.org/0000-0003-1004-4528
http://lattes.cnpq.br/ 3850520277869882

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo apresentar os diferentes aspectos da vida acadêmica e profissional, no contexto da aprendizagem formal, por meio da (auto) biografia. Além disso, apresentamos reflexões sobre a história do surdo em uma comunidade surda e do ser surdo em uma comunidade ouvinte; revelar as marcas influentes do processo educacional e seu impacto na vida escolar. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma narrativa sobre experiências profissionais e acadêmicas. Esse processo traz reflexões e questionamentos sobre os rumos da aprendizagem construída. Ao longo do processo da pesquisa, percebi a importância do papel da Língua de Sinais e da linguagem oral, da condição de ser surdo bilíngue e do reconhecimento da identidade surda. Então, tornei-me consciente de mim mesmo como um arquiteto profissional e professor. Essa pesquisa (auto) biográfica contribui diretamente para o meu autodesenvolvimento, assim como para outros surdos e profissionais que atuam na área.
PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação de Surdos. Relato (auto)biográfico. Libras.

DEAFNESS: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE OF THE ACADEMIC AND PROFESSIONAL CAREER OF A LIBRAS TEACHER IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The present study aimed to present the different aspects of academic and professional life, in the context of formal learning, through (self) biography. In addition, we present reflections on the history of being deaf in a deaf community and being deaf in a listening community; reveal the influential marks of the educational process and their impact on school life. In order to achieve the proposed objective, a narrative about professional and academic experiences was made. This process brings reflections and questions about

the direction of the constructed learning. Throughout the process of the research, I realized the importance of the role of Sign Language and oral language, the condition of being deaf bilingual and the recognition of deaf identity. Then I became aware of myself as a professional architect and teacher. This (auto) biographical research directly contributes to my self-improvement as well as other deaf people and professionals who work in this field.
KEYWORDS: Deafness. Deaf Education. (Auto) biographical report. Language Signs.

INTRODUÇÃO

A educação dos surdos, anteriormente ao século XXI, foi permeada de preconceitos e crenças em relação às pessoas com surdez, em que predominava o oralismo, o que as impedia de utilizar gestos como forma de comunicação.

Após inúmeros estudos e debates, surgiu a filosofia bilíngue, na qual se deveria ensinar as duas línguas – Língua Portuguesa e Libras - desde o momento em que fosse detectada a surdez. A partir do século XXI, a Língua de Sinais foi considerada como válida e completa para a educação do surdo e, portanto, reconhecida oficialmente pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Além disso, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aponta que a Libras deve estar presente na formação dos professores, como forma de uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura, bem como a formação necessária para a atuação do tradutor intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

A partir de então, a Libras passou a ser incorporada no meio social e educacional, estando em todos os ambientes nos quais se faz presente a pessoa com surdez e disseminada por meio de cursos para que todos possam dela se apropriar.

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Art. 27:

> a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Tal lei postula ainda, no parágrafo IV “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Vemos, portanto, a partir de documentos oficiais, a valorização da Libras e o reconhecimento da pessoa com surdez como possuidor de uma identidade, de uma língua própria para se comunicar e possuidor de direitos e deveres como qualquer outro cidadão brasileiro.

O presente estudo tem como fonte de pesquisa a autobiografia do autor do mesmo,

por abordar este abordar um pouco de si mesmo, o que, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) trata-se de estudar “como os indivíduos [...] constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização”.

Neste sentido, Moita (1995, p. 113) “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Sob a ótica apresentada, a (auto)biografização encontra-se envolta em um contexto social e histórico em relação a uma conjuntura mais ampla, com as prerrogativas do narrador.

OBJETIVO

Apresentar os diversos aspectos da vida acadêmica e profissional em contexto de aprendizagem formal através da (auto)biografização.

Esse estudo, com base na história de vida do autor do mesmo, traz como método a abordagem qualitativa de uma memória não intencional e, tampouco, seletiva, pautada em situações que ficaram registradas na memória como fatos e situações de significação da formação acadêmica e profissional de um professor surdo.

DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA

Nasci surdo, em uma família de ouvintes e fui exposto ao oralismo desde o momento da descoberta da surdez, pois, na época, figurava a visão clínico-terapêutica da surdez, em que se deveria aprender a falar pelo método oral. Frequentei diversas escolas especializadas onde imperava o oralismo e fui submetido a intensos treinamentos de fala.

Somente muito mais tarde é que comecei a utilizar os gestos, tendo em vista a minha vida social com os amigos surdos. Neste sentido, as pessoas com surdez têm lutado para que a Libras seja aprendida pelo meio educacional e social, na interação familiar, para que esteja presente em todos os ambientes que as pessoas surdas frequentam.

O recorte desta narrativa tem início no ano de 1979, com o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina, ano em que ingressei no curso, contudo, por não me identificar com a área, optei por desistir. Prestei, no ano de 1980, o curso de Arquitetura e Urbanismo no Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON) e fui aprovado.

Em 1985, finalizando o 5º ano do mesmo curso, fiquei em dependência (DP) em várias disciplinas. Desanimei-me, com muita vontade de desistir, porque tudo era difícil, a média da nota de aprovação era sete e eu não contava com nenhum intérprete de Libras, pois, naquela época ainda vigorava o oralismo.

No entanto, não desisti, eliminei as dependências após oito anos e meio de curso e no dia 13 de fevereiro de 1989, recebi o diploma do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Meu primeiro emprego foi no Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), com registro na carteira de trabalho de dezembro de 1979 até dezembro de 1986, pois a empresa, sendo filial da mesma, localizada em Curitiba, acabou fechando por falta de condições de se manter aqui em Londrina.

Depois de sair desse emprego, fiz alguns estágios remunerados na área de arquitetura, a fim de desenvolver as minhas habilidades. Dentre eles, estagiei na Arte Nova Indústria e Comércio de Móveis e Decorações Ltda por um período de quatro meses, como desenhista de interiores. Depois fui trabalhar em um escritório de arquitetura, de 01 de outubro de 1986 a 01 de fevereiro de 1987, totalizando quatro meses de estágio como desenhista de projeto arquitetônico.

Em junho de 1989, prestei concurso público promovido pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), concorrendo a uma vaga de técnico *trainee*. Fui aprovado e ao ser chamado para fazer exames médicos admissionais, fui considerado inapto por causa de minha surdez profunda, logo, não poderia exercer funções na COPEL, por fazer parte de área de risco.

Como eu ainda não havia compreendido completamente a situação que me impossibilitava de trabalhar na COPEL, conversei com um amigo surdo de Curitiba, o qual me convidou para visitá-lo no escritório de um deputado muito conhecido. No escritório, não o encontramos, portanto, eu conversei com sua secretária sobre a minha situação. Ela se lembrou de um amigo que trabalhava na COPEL, ligou para ele e marcou uma reunião para o dia seguinte.

Na data marcada, comparecemos à reunião no prédio da COPEL e o chefe da mesma me atendeu, descobriu que eu havia sido aprovado pelo concurso público e tinha sido rejeitado. Como eu estava dentro do prazo de vencimento do concurso, ele me ajudou bastante, ligando para a COPEL de Londrina, pressionando o pessoal de Recursos Humanos para tomar as devidas providências. Graças à ajuda dele e da minha nova amiga, fui chamado e nomeado como funcionário público para trabalhar na COPEL, em 01 de junho de 1993.

Depois de dois anos de trabalho na função de digitador, o departamento de informática foi fechado e, em seguida, fui deslocado para trabalhar na função de desenhista no departamento de projeto e engenharia, fazendo atualizações de desenhos nas pranchas de rede elétrica nas áreas urbanas e rurais na cidade de Londrina e região. Como não tinha conhecimento desta área, uma amiga ensinou-me tudo o que sabia. Aprendi muito com ela.

Visando difundir a Libras, ministrava aulas do curso básico de Libras para as pessoas ouvintes e recebi várias professoras do Instituto Londrinense de Educação de Surdos - ILES, além de pais de filhos surdos, interessados em aprender Libras, sempre aos sábados à tarde, terças e quintas à noite.

A partir de 1994, comecei a receber convites para ministrar aulas do curso básico de Libras para turmas de alunos ouvintes interessados em aprender essa língua. Eram convites de cidades diferentes, tais como: Cascavel – PR; Umuarama – PR; Jacarezinho – PR e outras.

Também comecei a receber convites para fazer palestras relacionadas à Educação de Surdo e Cidadania, em diferentes cidades. Empenhei-me cada vez mais e tornei-me assíduo nestes Seminários.

Em março de 1998, recebi um convite para trabalhar no ILES, o qual que estava oferecendo o curso de Ensino Médio no período noturno, para alunos jovens e adultos surdos. Fui ser intérprete mesmo sendo surdo, por ser oralizado, assim, fazia leitura labial, tornando-me uma ponte entre professores não usuários de Libras e alunos surdos, transmitindo conteúdos das disciplinas em Libras tais como: Física, Química, Biologia, Sociologia, História e Geografia.

Trabalhei no ILES até 2002, momento em que o período de aulas mudou de noturno para o diurno, porém, como eu trabalhava na COPEL em período integral, acabei por deixar essas aulas.

Nessa mesma época, por estar trabalhando no ILES, surgiu o meu interesse em fazer o curso de Pós-Graduação em Metodologia da Ação Docente, promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Fui aprovado no processo seletivo e fiz o curso durante um ano e meio (1998 - 1999).

Não havia intérprete de Libras, pois nessa época, não existia nenhuma lei que obrigasse a universidade a contratar um intérprete, mesmo que eu tivesse dificuldades em acompanhar as aulas e as falas dos professores. Venci os obstáculos e consegui terminar o curso, obtendo o certificado da UEL. Considerei esta fase mais uma enorme conquista para a minha vida acadêmica.

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) promoveu o primeiro vestibular do curso de graduação em Licenciatura de Letras/Libras, com duração de quatro anos. Interessei-me em cursar esta licenciatura por ser um curso a distância (EAD), com encontros presenciais quinzenais aos sábados, assim, fiz a prova do vestibular e fui aprovado. Durante dois meses, os deslocamentos entre Londrina e Florianópolis não foram fáceis e, por questões de saúde, acabei efetuando o cancelamento do curso.

Naquele mesmo ano, em 2006, trabalhei ativamente como diretor de esportes da Associação dos Surdos de Londrina (ASL), logo, fui convocado para participar de uma reunião em Curitiba – PR, na qual escolhido para ser presidente da Federação Desportiva dos Surdos do Paraná (FDSP) e, portanto, renunciei ao meu cargo de diretor de esportes da ASL.

A FDSP estava inativa já há 10 anos, uma vez que não havia alguém com coragem para presidi-la. Trabalhei fervorosamente e atualizei a documentação, principalmente, a que se referia à reforma do seu Estatuto. Desde então, consegui receber filiação de cinco

associações, dentre as quais: Associação dos Surdos de Londrina (ASL); Associação dos Surdos de Maringá (ASUMAR); Associação dos Surdos de Curitiba (ASC); Associação dos Surdos de São José dos Pinhais (ASSJP) e Associação dos Surdos de Ponta Grossa (ASPG).

Cumpri meu mandato de um ano, como presidente provisório, de forma competente, sendo que, que ao término deste período, mantive-me no cargo mais três anos, como presidente efetivo. Durante este período, consegui que os meios de comunicação dessem espaço para campeonatos e torneios em diversas modalidades desportivas relacionadas às associações dos surdos filiadas em todo o território estadual.

Posteriormente, cursei a graduação à distância de Formação Pedagógica em Letras – Língua Portuguesa, promovida pelo Centro Universitário Claretiano, na cidade de Campinas – SP, concluído em dezembro de 2007.

Assim, passei a receber convites vindos de várias cidades para ministrar aulas de Libras, sempre aos sábados, com a duração de 30 horas/aulas, para turmas de Pós-Graduação de Libras, promovidas pelas universidades e faculdades tais como: Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP).

Fiquei animado com o crescimento do meu desempenho profissional como professor de Libras e decidi fazer mais um curso de Pós-Graduação de Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa, com a duração de um ano e meio, concluindo em março de 2009, promovido pelo Instituto Paranaense de Ensino (IPE) em parceria com a Faculdade Maringá.

Foi durante este período que a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) me convidou para ministrar aulas de Libras, no período noturno, para as turmas de Educação Física, Letras, Pedagogia e Química. Aceitei o convite e recebi o primeiro registro como professor na carteira de trabalho, em agosto de 2009.

Com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, Lei nº 10.436, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) abriu o edital para a seleção de professores efetivos de Libras, no qual fui aprovado, sendo chamado para atuar como professor de Magistério Superior nessa universidade.

Assim, acabei me demitindo dos dois empregos que eu tinha, o primeiro na COPEL (19 anos e seis meses) e o segundo na UNOPAR (três anos e quatro meses), assumindo a posse na UTFPR, onde trabalho até hoje.

Em abril de 2014, participei do processo de seleção para ingresso no mestrado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Campus Araraquara), no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, com o objetivo de aprofundar meus estudos e buscar maior qualificação profissional e fui aprovado.

Iniciei o mestrado em agosto de 2014, na linha de Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**.** Fui (até aquele momento), o primeiro aluno surdo

daquele Programa de Pós-Graduação e a Faculdade argumentou que não se encontrava preparada para receber. Aliado a este fato, eles se mostraram impossibilitados de contratar um intérprete de Libras durante as aulas.

Fui, portanto, obrigado a utilizar, de forma um tanto precária, a leitura labial e a oralidade, e recebi em vários momentos, apoio de alguns colegas de classe.

Os professores procuravam colaborar comigo falando mais devagar, mas, logo se esqueciam e voltavam a ministrar suas aulas normalmente. Em vista disso, eu estudava muito os textos apresentados pelos professores para poder acompanhar os conteúdos que estavam sendo discutidos nas aulas, assim, consegui terminar as disciplinas e apresentar todos os trabalhos de forma satisfatória. Somente durante a última disciplina é que tive a possibilidade de ter uma intérprete em sala de aula, mas então eu já estava terminado os créditos. Tive também o direito uma intérprete no exame de qualificação e na defesa, a qual ocorreu no mês de dezembro de 2016.

Em julho de 2018, participei do processo de seleção para ingresso no doutorado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Campus Presidente Prudente), no Programa de Pós-Graduação em Educação, com o mesmo objetivo de aprofundar meus estudos e buscar maior qualificação profissional e fui aprovado.

Iniciei o doutorado em março de 2019, na linha de Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. Novamente fui o primeiro aluno surdo a ingressar neste Programa de Pós-Graduação, pois antes já havia entrado uma aluna surda como a primeira surda no mestrado, a qual o havia concluído em março do citado ano. A Faculdade argumentou que já sabia como receber um aluno surdo e contratou um intérprete de Libras para traduzir as falas do professor nas aulas e, portanto, até hoje há a presença de intérprete que traduz as falas do professor em todas as aulas, nas quais, participo ativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, cujo objetivo foi apresentar a (auto)biografia de uma carreira acadêmica e profissional de um surdo a partir do término do Ensino Médio, foi possível refletir sobre como era constituída a história, a política e a educação dos surdos no Brasil.

Ao nos voltarmos para a história, vemos que havia duas correntes bastante distintas em relação a educação dos surdos que era a oralista e a gestual, em que a primeira predominava sobre a segunda, principalmente nos períodos entre os séculos XVI e XVIII, quando havia diferenciação de classes, seguida de isolamentos social e educacional para as camadas mais pobres conforme aponta Pereira (2011).

> a educação das crianças surdas era planejada pela família. Para isso, eram contratados tutores com o objetivo de ensinar os surdos a se comunicar oralmente ou por escrito. Os métodos utilizados no ensino das crianças surdas eram muito semelhantes: os tutores usavam a fala, a escrita, o alfabeto

manual e os sinais. (PEREIRA et al, 2011, p. 07).

Segundo Poker (2002), o oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. A língua de sinais, por outro lado, admite a comunicação e a interação no meio social por ser essa uma modalidade viso-espacial, Perlin (1998).

Nessa trajetória de autoconhecimento e reflexões do que é ser surdo em um mundo ouvinte, pude observar a importância das mediações realizadas pela família, amigos e profissionais da área da surdez e de outras áreas, uma vez que os mesmos contribuíram para a minha formação como pessoa e como profissional.

Como faço parte da comunidade e da cultura surda, trago aqui a ênfase da Strobel (2009), fundamentada nos Estudos Culturais. A autora esclarece que a distinção entre comunidade surda e o povo surdo, sendo que a primeira abrange surdos e ouvintes militantes da causa surda, tais como: pais, intérpretes e professores e o povo surdo, composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez e pela forma visual de perceber o mundo.

A cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição identitária.

De acordo com Skliar (1998, p. 148)

> A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Na perspectiva dos estudos culturais e estudos surdos, Perlin (2005) diz que “as identidades não são fixas, mas construídas nas relações interpessoais e ao longo do processo histórico”.

Através da pesquisa desta autora, pude me identificar com a categoria de identidade surda híbrida, porque eu havia nascido ouvinte e fiquei surdo antes de completar um ano de idade. A partir dos três anos, deram-me oportunidades de conhecer a estrutura do Português falado e da língua oral. Mais tarde, passei a utilizar a língua de sinais, através da experiência visual, convivendo com os colegas surdos no ILES.

O meu ingresso na UTFPR foi um passo muito importante para a minha vida. Desde há muito tempo, seguindo a profissão de professor de Libras, reconheço que estou consciente do trabalho que faço e tenho orgulho de ser surdo, graças aos movimentos surdos que fizeram de tudo para que a Lei da Libras nº 10.426 e o Decreto nº 5.626 fossem oficializados legalmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw_identificacao/lei13.146-2015?opendocument>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores, 2.ed., Portugal: Ed. Porto, 1995.

PEREIRA, M. C. C. (org.). **LIBRAS:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abril 2011, p. 369-386. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2014-eixo3_acontecimento_de_ uma_pesquisa.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. SÁ, N. R. de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas:** uma proposta de intervenção educacional. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2002.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

CAPÍTULO 4

PERSONAGENS FEMININAS DE HARPER LEE EM *O SOL É PARA TODOS*

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Valéria Biondo
Centro Universitário Sagrado Coração
Bauru – SP
http://lattes.cnpq.br/9522029308101646

Heloise Roma Leite
Centro Universitário Sagrado Coração
Bauru – SP
http://lattes.cnpq.br/7832311834322719

RESUMO: Com o crescimento do feminismo, estudos sobre o papel da mulher na sociedade se tornam importantes. Sendo a literatura um meio de observação, uma investigação de obras clássicas é uma possibilidade de estudo social. Este estudo procura analisar, com base em pesquisas bibliográficas, as personagens femininas na obra *O Sol é Para Todos*, de Harper Lee, destacando suas influências no leitor, considerando o contexto histórico-social e atual. Mesmo sendo leitura obrigatória nos colégios americanos, a obra não é muito difundida entre os leitores brasileiros. Dessa forma, o estudo tem como finalidade colaborar com a discussão sobre a representatividade da mulher na literatura norte-americana. Portanto, os resultados obtidos através de levantamento bibliográfico delineiam a sociedade americana da década de 1930, podendo se fazer uma ligação com a atualidade. Conclui-se, por fim, que as personagens adultas são de extrema importância para o desenvolvimento da identidade da protagonista Scout e que, mesmo reafirmando estereótipos, nenhuma delas segue totalmente o padrão, muitas vezes quebrando os modelos de feminino/masculino, e servindo como exemplo de resistência às normas sociais e de gênero aos leitores.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura norte-americana. Feminismo. Questões de Gênero. *O Sol é Para Todos*.

HARPER LEE'S FEMALE CHARACTERS IN *TO KILL A MOCKINGBIRD*

ABSTRACT: With the rising of feminism, studies about the women's role in society become important. Since literature is a device of observation, an investigation of classical books is a possibility of social study. This study aims to analyzing, based on bibliographical research, the female characters in Harper Lee's *To Kill a Mockingbird*, highlighting its influences on the reader, considering the historical-social and current context. Even though it is a compulsory reading in American schools, the work is not known by Brazilian readers. Thus, the study aims to collaborate with the discussion about the representativeness of women in American literature. Therefore, the results obtained through a bibliographical survey delineate the American society of the 1930s and indicate that it is possible to make a connection with the present time. It is concluded, finally, that adult characters are extremely important for the development of Scout's identity, and that even reaffirming stereotypes, none of the female characters completely follows the pattern, often breaking the

female/male models, and serving readers as an example of resistance to social and gender norms.
KEYWORDS: American Literature. Feminism. Gender Issues. *To Kill a Mockingbird*.

1 I INTRODUÇÃO

Na literatura ocidental, o espaço conferido às mulheres sempre foi limitado. Desde as primeiras obras de que se tem informação, a literatura se mostra um meio exclusivamente masculino. *Ilíada* e *Odisseia*, ambas de Homero, datadas entre os séculos 8 e 2 a. C., são consideradas as primeiras obras épicas da literatura ocidental. Elas retratam as aventuras dos heróis gregos na luta pela hegemonia de seu povo. Nelas, as personagens femininas têm pouco espaço, ganhando papéis secundários. Conforme Beauvoir (1980, p. 30) aponta, “Nada mais tedioso do que os livros que traçam vidas de mulheres ilustres: são pálidas figuras ao lado das dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino”.

Seguindo nos grandes clássicos literários, por muito tempo, a literatura mantém-se patriarcal. Autoras e suas personagens continuavam no submundo artístico, sem muitas chances de despontar com suas obras. A pouca representatividade feminina na área se estendeu até o século 18.

As personagens femininas, no entanto, sofreram mais. Por todo o movimento do Romantismo, foram idealizadas e levadas à perfeição. Submissas, os livros retratavam a realidade da mulher daquele século. Poucas personagens ganhavam destaque como representação de uma mulher forte e independente.

E assim a predominância dos autores continuou até o século 19, quando grandes nomes como Jane Austen e as irmãs Brontë apareceram na literatura mundial, criticando a situação da mulher na área.

Mesmo com as lutas feministas, que começaram no século 18, as mulheres conseguiram pouco avanço na literatura. Uma das conquistas foi a profissão de escritora, ainda que de forma subjugada. Os autores e críticos literários não consideravam a qualidade de suas escritas, o que foi rebatido por Virginia Woolf e Simone de Beauvoir:

> Elas discutiram a recusa, por parte da crítica masculina, de algumas escritoras, pela concepção, até final do século XIX, de que as obras femininas são marcadas por uma feminilidade como expressão de um narcisismo/sentimentalismo exacerbado. Outra suposição da crítica masculina é indagada por essas pensadoras, no que tange à conjectura de que a escrita feminina produz uma literatura que não se equipara em qualidade estética à elaborada pelos homens, uma vez que acreditavam que elas não possuíam a mesma capacidade intelectual. (SOUSA, DIAS, 2013, p.157-158)

Harper Lee colabora com a discussão de papéis de gênero ao desenhar suas personagens em *O Sol é Para Todos*, de 1960. As personagens da obra contribuem para

a construção da personalidade e identidade social da personagem principal. Jean Louise Finch, mais conhecida como “Scout”, é uma menina de oito anos de idade, criada sem forte presença feminina. Por não haver distinção de tratamento entre Scout e seu irmão Jem, acredita-se que a protagonista possui características de um *tomboy* – nome dado às garotas que possuem comportamentos considerados masculinos, tais como usar roupas de meninos, e preferir brincadeiras consideradas fora do padrão feminino.

> Entretanto, através de suas ações, Scout e suas figuras parentais demonstram esta visão flexível de gênero. Scout não nasce com uma predisposição inata de ser tomboy; em vez disso, seus comportamentos a definem como tomboy. Como ela e suas figuras parentais, constantemente, repetem comportamentos não convencionais, eles apresentam seus conceitos de gênero. Lee, por fim, retrata gênero como um padrão instável, que altera de acordo com o indivíduo, em oposição aos paradigmas de masculinidade e feminilidade estereotipada.” (HAKALA, 2010, p. 13, tradução nossa).

Em contrapartida, “Aunt” Alexandra é o exemplo de feminilidade da década de 1930 – época em que o enredo do livro se passa. Mãe de família e dona de casa, ela decide ajudar a cuidar da sobrinha quando percebe que é necessário. Alexandra busca ensinar à sobrinha sua concepção de feminilidade, como se vestir e se portar. Como esclarece Hakala (2010, p. 49, tradução nossa), “Alexandra só acredita que Scout possa merecer valor na vida de seu pai se ela estiver de acordo com estereótipos de gênero e usar vestidos.”

A Literatura, assim como outros instrumentos de comunicação e dispersão de conteúdo, provoca reações que podem encadear consequências, positivas ou negativas, na sociedade. A representação mimética das personagens possibilita o entendimento da sociedade americana do período. Mas, apesar dos avanços e das conquistas das mulheres, é importante perguntar se as questões levantadas em *O Sol é Para Todos* podem ainda ser consideradas atuais.

Considerando Jesus e Sacramento (2014, p. 200):

> As discussões sobre gênero não se restringem ao aspecto dicotômico e essencialista conferido ao sexo. Repensar o gênero acarretaria também indagar questões que cercam o sujeito pós-moderno como a identidade, a representação e as categorias sexuais, entendidas como necessárias à construção do sujeito ocidental. Dessa maneira, abordar o gênero implica compreender o processo de construção identitária do sujeito.

É notável que a diferenciação entre gêneros continua a ocorrer e, mesmo após mais de cinquenta anos de sua publicação, a obra de Harper Lee conserva-se atual. As mulheres ainda precisam passar por aprovações e seguir as regras de feminilidade impostas culturalmente.

O Sol é Para Todos é leitura obrigatória nas escolas norte-americanas, porém continua desconhecido no Brasil. Este estudo se atenta às personagens femininas do livro e suas relações no contexto histórico-social, bem como sua representatividade na

atualidade. Portanto, é o objetivo geral deste trabalho analisar as personagens femininas da obra e, como objetivos específicos, pretende-se conhecer as principais personagens do livro e suas histórias, descrever a influência e importância da obra e das personagens na contemporaneidade, além de identificar as questões de gênero presentes na obra e sua relação com a atualidade.

Para isso, buscou-se, inicialmente, apurar a origem dos estudos sobre o feminino e a relação feminina com a literatura, o aparecimento das autoras e suas personagens de forma mais efetiva. Em seguida, discute-se a situação histórica americana e a forma como os Estados Unidos da década de 1930 se manifestavam econômica e socialmente.

Por fim, discutiu-se a representação das personagens da obra, em especial as femininas. Apresenta-se a representação da mulher negra em uma sociedade segregada, apontando as formas pelas quais esta se diferencia das outras mulheres negras. Caracteriza-se também a figura da *Southern Belle*, que busca seguir os padrões de feminilidade sulista. E, por fim, identifica-se a concepção de performance de gênero, através da qual a personagem consegue se manter perante as expectativas da sociedade.

2 | REPRESENTAÇÃO FEMININA

O papel da mulher sempre foi motivo de estudo. Desde a primeira onda teórica feminista, que emergiu após a Revolução Francesa, reivindicando direitos fundamentais e igualdade entre os gêneros, observa-se que este papel vem se modificando (JESUS; SACRAMENTO, 2014).

A construção social acerca do gênero molda o papel feminino na sociedade e é, desde modo, retratado na literatura. Observa-se, também, que conforme a mulher conquista seu espaço no mundo, conquista-o na literatura. A partir daí, então, surge também a crítica feminista - primeiramente com o estudo da representação estereotipada da mulher em obras de autores, e, mais tarde, de autoras.

Desponta, então, uma das principais vertentes da crítica literária feminista, a ginocrítica, de Showalter (1994). Com a ginocrítica, Showalter propôs uma teoria literária voltada especialmente para a análise de obras de autoria feminina, buscando criar cânones femininos em oposição aos masculinos.

Harper Lee, com *O Sol é Para Todos*, pode ser considerada como cânone da literatura americana, que questiona os papéis de gênero das personagens. O processo de criação e, consequentemente, da construção identitária de Scout refuta os padrões de comportamento da época. Na sequência, analisaremos como se dá a representação de gênero na obra, destacando principalmente as mulheres sulistas que serviam de exemplo a Scout, ajudando em sua educação e na afirmação de sua identidade.

Sendo a literatura uma representação sociocultural, é possível perceber como a sociedade americana da década de 1930 retratava a mulher: mãe e dona de casa obediente.

Assim as meninas eram criadas, devendo seguir as regras de comportamento e vestimenta para, no futuro, tornarem-se mães exemplares.

No entanto, em *O Sol é Para Todos* as personagens femininas quebram com o padrão da época. Apesar da insistência em manter o paradigma, todas elas, em algum momento, desviam do modelo de *Southern Belle* – mulheres do sul dos Estados Unidos que mantinham a aparência, com classe e educação, sendo incumbidas de cuidar do marido e da casa.

Em contrapartida, em algumas situações, estas personagens agiam como sugere o papel do gênero feminino. Principalmente durante os chás da Sociedade Missionária, Alexandra e Scout portavam-se como verdadeiras *Southern Belles*.

Apesar das mudanças e conquistas das mulheres, este padrão continua a ser disseminado muitas vezes. As ideias de maternidade como dom divino e a de cuidar da casa como obrigação da mulher são propagadas com frequência, reproduzindo as mesmas noções das mulheres do início do século passado.

Conforme Teixeira (2009, p.85-86) indica,

> Ao representar a figura feminina, constrói-se, projeta-se e estabiliza-se a identidade social, em processos definidos histórica e culturalmente. As práticas sociais de representação vigentes de uma certa época se cristalizam em formas textuais. É possível associar as representações às ordens de discurso a que estão genealogicamente relacionadas e, também, a outros discursos que circulam na sociedade. As práticas discursivas, além de sua dimensão constitutiva na construção social da realidade, constituem também ação social.

A autora ainda completa dizendo: "[..] seguindo essa abordagem, podemos observar que a literatura não só incorpora elementos da realidade, como também redimensiona e recria essa mesma realidade, podendo ou não reforçá-la". (TEIXEIRA, 2009, p.87).

Além das questões sociais que envolviam as mulheres, deve-se considerar o contexto em que a obra está inserida. Para tal, é necessária uma análise da situação histórica dos Estados Unidos na década de 1930, o que será feito a seguir.

3 I OS ESTADOS UNIDOS DA DÉCADA DE 1930

Harper Lee escreveu *O Sol é Para Todos* na década de 1950 e publicou-o em 1960. O tema principal da obra gira em torno do preconceito racial e injustiças sociais de um Estado segregado, que sofre as consequências de anos de escravidão e intolerância.

A obra se passa na cidade fictícia de Maycomb, Alabama, na década de 1930. A narradora descreve a cidade:

> Maycomb era uma cidade velha, mas quando a conheci era uma cidade velha e cansada. Com o tempo chuvoso as ruas transformavam-se em lodo avermelhado; mato crescia nas calçadas e o velho tribunal vergava-se sobre a praça. Seja como for, naquela época o tempo era bem mais quente:

> qualquer cão preto penava num dia de verão; perante o calor sufocante, as mulas escanzeladas aparelhadas às carroças modelo Hoover sacudiam as moscas à sombra dos carvalhos existentes na praça. Lá pelas nove da manhã os colarinhos bem engomados dos homens já perdiam a goma. As senhoras tomavam banho antes do meio-dia, depois da ***siesta*** das três e ao anoitecer eram como biscoitos de manteiga cobertos com gotículas de suor e pó de talco perfumado.
>
> Naqueles tempos as pessoas deslocavam-se lentamente. Perambulavam pela praça, ora entrando, ora saindo das lojas à sua volta, ocupando o tempo com quase tudo. O dia tinha vinte e quatro horas, mas parecia ser bem mais longo. Não havia pressa, porque não havia nenhum local para onde ir, nada para comprar e nenhum dinheiro com que comprar, nada para ver além dos limites de Maycomb County. Mas, para alguns, eram tempos de vago otimismo: isto porque alguém dissera recentemente que Maycomb County nada tinha a temer, exceto o próprio medo (LEE, 1960, p. 12-13, tradução nossa)

Na década de 1930, os Estados Unidos estavam passando por uma dura crise econômica, iniciada em outubro de 1929. As dificuldades financeiras provocaram retrocessos sociais: mulheres perderam seus empregos, negros foram expulsos de suas terras no Sul, mulheres negras sofreram ainda mais, já que estas trabalhavam como domésticas para a classe-média e, sem emprego, buscavam nas esquinas a atenção dos brancos que passavam, na esperança de um novo emprego. O resultado foi o aumento da discriminação racial e sexismo, já existentes (KARNAL, 2007).

A caracterização da cidade por Scout é essencial para garantir a verossimilhança da obra. Para Stiltner (2002, p. 12, tradução nossa): “a menção das pessoas e suas atitudes refletem no tempo. Mulheres, por causa da Grande Depressão, encontravam-se em casa e não nas fábricas e trincheiras, mas os homens trabalhavam muito para sustentar suas famílias”. Desta forma, a predominância dos estereótipos se mantém, dificultando alguns avanços já conquistados.

Mesmo com o fim da escravidão em 1863, a segregação racial ainda era um ponto presente nos Estados Unidos da década de 1930. Com resquícios da Guerra Civil, leis como as Jim Crow, que propunham o separatismo entre brancos e negros em todos os lugares públicos, mantiveram-se até a década de 1960, quando foram derrubadas pela Suprema Corte (KARNAL, 2007).

Uma das consequências do separatismo e intolerância racial nos Estados Unidos foram as organizações de supremacia branca. A principal delas foi a Ku Klux Klan (KKK), que, segundo Karnal (2007, p. 146):

> [...] combatia, além dos negros, os brancos liberais que apoiavam o fim da segregação, também chamados de ***negro lovers*** (amantes de negros, com duplo sentido), os chineses, os judeus e outras “raças” consideradas inferiores.

> A KKK colocava-se como uma entidade moralizante, de defesa da honra, dos costumes e da moral cristã. A prática pavorosa dos linchamentos era justificada por seus membros a partir de acusações de supostos estupros de mulheres brancas por negros (numa clara hierarquização da sociedade: a mulher, indefesa e inocente, estaria sendo vitimizada pelo negro, ser "inferior e bestial", que precisava ser combatido pelos protetores dos "bons costumes", os cavaleiros brancos da Klan).

Na obra, um grupo de membros da KKK da cidade tenta pressionar Atticus e linchar Tom Robinson, também acusado de estuprar uma mulher branca. *O Sol é Para Todos* retrata a situação da população negra no Sul dos Estados Unidos: sem direito a voto, educação ou emprego estável.

Com os homens voltando da Guerra e ocupando os empregos formais, restava às mulheres cuidar da casa. Em uma cidade do interior, como Maycomb, as normas sociais serviam de norteadores e não deveriam ser ignoradas. Assim como Alexandra, as mulheres sulistas eram condicionadas aos trabalhos domésticos e cuidados com os filhos. Como explica Seidel (2007, p. 147, tradução nossa):

> O sul patriarcal fez dos homens brancos o grupo dominante. [...] Mulheres e os negros, por outro lado, eram considerados subordinados em status, papel e temperamento; o status de uma mulher dependia de seu pai ou marido, seu papel econômico era o que fazia suas alianças antes do casamento e ser uma dona de casa após o casamento, seu papel sexual era o de uma donzela casta ou esposa fiel [...] e seu temperamento ideal era passivo, dócil, ignorante e virtuoso.

No entanto, na obra, nem todas as personagens seguem os padrões e, muitas vezes, são reprimidas por isto. De acordo com Hakala (2010, p. 11, tradução nossa): "[...] Lee contrasta os personagens não convencionais com esses estereótipos para ilustrar sua progressão além padrões. Eles não se sentem mais ligados à feminilidade e masculinidade do sul."

Em seguida, trataremos das personagens principais de *O Sol é Para Todos*, reforçando a forma como cada uma delas lida com as questões de gênero – e racial, no caso de Calpurnia -, e como influenciam, incentivando ou refutando, os comportamentos da personagem principal Scout.

4 | PERSONAGENS

Além do meio social, Scout sofre influência de várias personagens de seu convívio e, através deste contato, molda sua identidade. Dos diversos personagens, alguns servem de referência "maternal" à narradora. É o caso de Calpurnia, Alexandra e Miss Maudie, mulheres que Scout admira de diferentes modos.

No entanto, Atticus Finch e Arthur "Boo" Radley também devem ser considerados, já que, de certa forma, criam e inspiram a quebra de padrão.

4.1 A mulher negra: Calpurnia

Mesmo sendo uma relação conturbada, Calpurnia é a principal figura materna presente na vida de Jem e Scout. Após a morte da mãe das crianças é ela a única figura feminina que detém o controle da casa e exerce forte influência na criação dos dois.

Calpurnia, sendo a empregada da família Finch e estando presente no dia-a-dia das crianças, é quem cuida da casa e, junto com Atticus, educa Jem e Scout. Em alguns casos, Calpurnia exerce maior poder sobre Scout; beirando um autoritarismo patriarcal, ela adverte e repreende Scout, inclusive fisicamente, enquanto Atticus lança olhares de reprovação e opta por dar sermões usando linguagem jurídica. Segundo Hakala (2010, p. 44, tradução nossa) "a feminilidade da Calpurnia combina com sua autoridade masculina para demonstrar a natureza flutuante dos padrões de gênero. Essa flutuação estabelece um precedente para o tomboísmo de Scout".

Calpurnia não só quebra as barreiras de gênero, como também as barreiras raciais. Dentro da sociedade sulista de 1930, separatista e extremamente racista, haveria poucas oportunidades para uma mulher negra. Sem acesso à educação, a população negra remanescia com trabalhos braçais, delegando, assim, às mulheres o trabalho doméstico.

No entanto, contrariando as convenções daquela sociedade, em que mulheres negras ocupavam uma posição inferior às brancas, Calpurnia é uma das únicas alfabetizadas da cidade. Ela aprendeu a língua culta, mas a usa de acordo com o ambiente. Como a própria personagem explica:

> Não é preciso andar mostrando a nossa sabedoria a todo mundo. Não é próprio de uma senhora... em segundo lugar, as pessoas não gostam de ter por perto alguém que saiba mais que elas. Isso humilha-as. As pessoas não vão mudar só por que alguém lhe fala certo, elas têm que ter vontade de aprender por elas próprias, e quando não querem aprender, então não há mais nada a fazer do que manter o bico calado ou falar a língua deles. (LEE, 1960, p. 143)

Apesar de discutir com Calpurnia e a considerar tirânica, é nela que Scout encontra a primeira referência positiva de feminilidade. Observando-a na cozinha, ela declara "[…] comecei a pensar que, afinal, havia alguma habilidade envolvida em ser uma garota" (LEE, 1960, p. 132). A feminilidade de Calpurnia, mesmo estereotipada como dona de casa, é marcante e forte. Representando uma minoria condicionada ao insucesso, Calpurnia é um exemplo de desvio das normas socias para Scout, afinal, ela também poderia contrariar o padrão de gênero.

4.2 *Southern Belle*: Alexandra

Em contrapartida, Alexandra diverge totalmente de Calpurnia. Alexandra tenta se encaixar à sociedade de Maycomb, que não aceitava desvios do padrão. Por isso, quando julga necessário um pouco de feminilidade, ela assume a criação de Scout.

A relação entre tia e sobrinha, no entanto, é focada no poder e na repressão. Como

explica Scout, “tia Alexandra se encaixava no mundo de Maycomb como uma luva, mas nunca no mundo meu e de Jem” (LEE, 1960, p.149, tradução nossa). Alexandra acredita que Scout também deveria se encaixar no mundo de Maycom e, por isso, a repreende pelas suas características *tomboy*. Atticus, que aceitava os modos da filha, aceita que Alexandra o auxilie na criação das crianças, dando poder à irmã.

É possível separar as ações de Alexandra conforme as normas de gênero. Uma vez seguindo à risca os padrões de *Southern Belle*, ela busca educar Jean Louise a seu modelo. Scout explica a visão da tia: “eu não poderia esperar ser uma *lady* se eu usasse calções; quando eu disse que não poderia fazer nada em um vestido, ela me disse que eu não deveria fazer nada que demandasse calças” (LEE, 1960, p. 92, tradução nossa). Em uma das frases mais marcantes do livro, a narradora deixa claro sua visão: “eu deveria ser um raio de sol na vida solitária do meu pai. Sugeri que se pode ser um raio de sol usando calças também [...]” (LEE, 1960, p. 92, tradução nossa).

Alexandra vê as roupas de Scout como um dos maiores obstáculos para a feminilidade. Segundo as tradições, uma verdadeira Southern Belle deveria usar vestidos e colares; nunca macacão. Mrs. Dubose, uma cruel senhora que morava há duas casas das crianças, valida a concepção de Alexandra ao instigar Scout, perguntando “o que você está fazendo com esse macacão? Deveria estar usando vestidos e blusinhas, mocinha! Você vai crescer servindo mesas, se ninguém mudar seus modos – uma Finch servindo mesas no O.K. Café!” (LEE, 1960, p.117, tradução nossa). Na sequência, Jem, que muitas vezes a criticou por ser *girlish*, sugere à irmã que não se importe, levante a cabeça e seja um *gentleman*.

Mesmo que, constantemente, reafirme as normas sociais e padrão de gênero típicos da sociedade americana, em algumas ocasiões, Alexandra desvia-se das convenções. Ela não é um exemplo de esposa – já que abandona seu marido para tomar conta da família de Atticus –, além de incentivar seu neto a cozinhar. Francis conta que sua avó o ensinaria a cozinhar e é provocado por Scout, que diz que meninos não cozinham. Francis então diz “vovó diz que todos os homens devem aprender a cozinhar, que os homens devem ser cuidadosos com suas esposas e tomar conta delas quando elas não se sentem bem” (p. 93). Como explica Hakala (2010, p.51, tradução nossa):

> Hipocriticamente, ao mesmo tempo em que Alexandra tenta transformar Scout em uma *lady*, Alexandra nem sempre adota o mesmo sistema de valores. Por exemplo, ela não é uma esposa modelo e ignora seu marido Jimmy. [...]
>
> Também, Alexandra tenta controlar Atticus, que, de acordo com os estereótipos, deveria manter o poder sobre ela.

A tia é rígida na tentativa de criar Scout seguindo as normas de feminilidade e parece não aceitar o tomboísmo da sobrinha. Porém, após Bob Ewell atacar as crianças, Alexandra, em um ato de aceitação, leva a Scout seu macacão: “[...] ela me trouxe algo

para vestir e se tivesse pensado nisso antes, eu nunca a teria deixado esquecer: na sua distração, a tia me trouxe meu macacão" (LEE, 1960, p. 303, tradução nossa). Jean Louise acredita ser por distração, mas ao escolher o macacão – um dos maiores motivos das brigas entre as duas e símbolo maior da repressão sofrida pela garota – e não um vestido, Alexandra mostra que, por fim, entende a sobrinha e abraça seu jeito de ser.

4.3 A mulher camaleão: Miss Maudie

Após Jem desprezar sua companhia por agir como uma "garota", Scout encontra em Miss Maudie Atkinson uma companhia. Como descrita por Scout, Miss Maudie "era viúva, uma *senhorita camaleão* que trabalhava em seus canteiros de flores em um velho chapéu de palha e macacão de homem, mas, depois de seu banho das cinco, ela apareceria na varanda, reinando nas ruas em sua beleza magistral" (LEE, 1960, p. 47, tradução nossa).

Maudie é uma mulher que diverge das outras de sua comunidade, independente e solteira, a vizinha consegue perambular pelos dois mundos, ora assando bolos, ora trabalhando em seu jardim. Conforme Hakala (2011, p. 54, tradução nossa) aponta, "ela respeita Scout e a trata de forma madura. Além do mais, Miss Maudie representa um modelo de mulher que orgulhosamente exibe comportamentos de quebra de gênero".

Fugindo do padrão esperado por mulheres em uma sociedade conservadora, como a de Maycomb, Maudie não tem papas na língua. Ela usa da eloquência, característica predominantemente masculina, para se impor. Além do mais, Maudie prefere atividades ao ar livre e usar roupas masculinas, como Scout.

Estas características desencadeiam reações de repúdio. Assim como Scout, Maudie enfrenta repressão por usar roupas e exercer atividades masculinas. Os "batistas lava-pés" alegam que Maudie deveria ir para o inferno por ficar tempo demais cuidando do jardim e não dentro de casa. Na visão de Maudie, "O problema, é que os lava-pés pensam que as mulheres por si só já são um pecado. Sabe, eles levam a Bíblia ao pé da letra" (LEE, 1960, p. 50, tradução nossa).

No entanto, Maudie não foge completamente das convenções de gênero. Quando se faz preciso, ela usa vestidos e participa da Sociedade Missionária. De acordo com Richards (2005, p. 122, tradução nossa), "ao contrário de Alexandra, Miss Maudie não está abertamente distraída às performances transgressivas de gênero e de fato construiu um contingente de identidade pública em manipulações hábeis de tais performances".

Maudie exerce o papel de gênero conforme espera a sociedade. Ela difere das outras mulheres da obra por saber agir versatilmente, de forma consciente. Scout a vê como um exemplo a ser seguido.

4.4 Os homens fora do padrão

Apesar de não serem figuras femininas, Atticus e Boo Radley desempenham funções importantes para a formação identitária de Scout e para a definição dos papeis de gênero da história, servindo até mesmo como modelos maternais, que criam e cuidam dela.

Atticus não pode ser considerado um típico homem sulista. Primeiramente, Atticus subverte as expectativas ao abandonar a vida no campo, tradição da família Finch, e estudar Direito na cidade. Além disso, como viúvo, ele cria os filhos sem distinção de gênero ou tratamento. Atticus é também um pai atípico: as crianças o chamam pelo nome e expõem a ele situações consideradas acima do nível de maturidade deles ou até mesmo inapropriadas – como quando Scout lhe pergunta o que significa estupro e ele responde em linguagem adulta que estupro era "ter conhecimento carnal com uma mulher através do uso da força e sem o seu consentimento" (LEE, 1960, p. 154, tradução nossa).

Na visão de Scout, a idade estava afetando a masculinidade do pai, "Atticus estava fraco: tinha quase cinquenta anos. Quando Jem e eu perguntamos por quê ele estava tão velho, ele disse que tinha começado tarde, o que nós sentíamos que refletia em suas capacidades e masculinidade" (LEE, 1960, p.102, tradução nossa).

Comparado aos homens de sua idade, Atticus apresentava características consideradas femininas: preferia passar o tempo lendo a caçar ou jogar pôquer. Como explicita Hakala (2010, p. 28-29, tradução nossa):

> [...] ele subverte expectativas agindo estereotipicamente de forma feminina, mas em outros casos, ele se dobra a convenções, demonstrando características que diferem das características masculinas dominantes de sua comunidade. [..] Atticus não foge completamente do convencional – afinal, contrata Calpurnia para cozinhar e limpar – mas, também não é convencional.

Boo Radley tampouco pode ser tomado como o melhor exemplo de homem do sul dos Estados Unidos. Arthur Radley, mais conhecido como Boo pela mítica criada na cidade, vive uma vida reclusa e cercada de mistérios. Scout explica que:

> Dentro da casa vivia um fantasma malévolo. As pessoas diziam que ele existia, mas Jem e eu nunca tínhamos visto ele. Diziam que ele saía à noite, quando a lua estava baixa, e urinava nas janelas. Quando as azaleias dos vizinhos congelavam em uma frente fria, era porque ele havia respirado nelas. Qualquer crimezinho cometido em Maycomb era trabalho dele (LEE, 1960, p. 9, tradução nossa).

Na juventude, Boo se envolveu em problemas. Desafiando as normas sociais da cidade, Boo ficou amigo dos Cunningham – família de classe inferior –, formando, então, uma "gangue". Influenciado pelas novas amizades, foi condenado por desordem, agressão e uso de linguagem profana na presença de uma mulher. Desta forma, Boo e os Cunningham foram mandados para um reformatório. O pai, Sr. Radley, no entanto, fez o possível para livrar Boo, prometendo mantê-lo longe dos problemas, o que resultou nas portas fechadas da família.

Com o isolamento, muito se falou. A reclusão da família Radley, portanto, decorreu na criação do mito, principalmente sobre Boo. De acordo com Miss Stephanie Crawford, aos trinta e três anos, Boo atacou Mr. Radley com uma tesoura enquanto fazia recortes no

jornal para seu álbum. Segundo Jay (2015, p.517, tradução nossa) “o que Boo vê da casa dos Radley quando espia, nós imaginamos, é um mundo normativo do qual foi excluído, uma alienação que talvez motivou o ataque violento a seu próprio pai (símbolo patriarcal) e fez dele algo a se temer e repreender”.

Mesmo após a morte de Mr. Radley, Boo continuou sob dominação patriarcal. Nathan, irmão mais velho, volta à cidade e toma o lugar do pai. Acreditava-se que Boo voltaria às ruas, mas com a chegada de seu irmão tudo continua igual. Durante toda a obra Boo permanece um mistério para Scout e Jem mantendo-se sempre recluso.

No entanto, a reclusão de Boo pode ser entendida como um ato de resistência. Durante toda sua vida, Boo sofrera para se encaixar nas normas sociais de Maycomb. Assim como acontece com Scout, a sociedade repreende Boo por suas escolhas. Como ressalta Hakala (2010, p. 62, tradução nossa) “Boo demonstra que as pessoas podem resistir em conformidade às expectativas da sociedade. Pode-se enfrentar punição à resistência, mas pode-se também encontrar felicidade nesta decisão. Esta lição encoraja Scout a abraçar seu tomboísmo”.

4.5 Scout

O tema central da obra gira em torno da questão racial, mas deve-se considerar o processo de amadurecimento de Scout. Por ter sido criada sem mãe, ela se baseia nos modelos das personagens adultas para seu desenvolvimento e construção de sua identidade.

O livro retrata a infância de Scout, começando aos seis anos e terminando aos nove. No entanto, a obra é narrada por uma Scout mais velha, sem idade precisa. Por ser um romance de formação (*bildungsroman*), a narradora chega ao final da história mais madura e consciente de sua realidade. Durante este processo, alguns personagens hesitam entre apoiar e depreciar o tomboísmo de Scout.

Jem, irmão mais velho de Scout, é o personagem mais presente em toda a obra e uma das maiores referências para ela. Mesmo com as diferenças de idade e de gênero, ambos são tratados com igualdade pelo pai Atticus. No geral, Jem aceita Scout, no entanto, algumas vezes, ele a provoca por agir como “menina” (*girlish*). Na visão dele, em alusão aos papeis de gênero, Jean Louise seria muito feminina por sentir medo, como quando estão brincando próximo à casa de Boo, Jem diz:

> Te juro, Scout, às vezes você se comporta como uma menininha que até dói [...]
>
> [...] Jem disse-me que eu estava sendo uma menina, que as meninas estavam sempre imaginando coisas, que era por isso que as outras pessoas as detestavam e que se eu começasse a me comportar como uma, então podia sair e procurar alguém com quem brincar. (LEE, 1960, p. 42 e 45, tradução nossa)

Porém, quando Scout briga com a tia, Jem a conforta dizendo que “ela não está acostumada com garotas, pelo menos, não garotas como você. Ela está tentando te fazer uma *lady*. Você não pode aprender a bordar ou coisa assim?”, em resposta, ela diz “nem pensar” (LEE, 1960, p. 257, tradução nossa). Para Jem, ser mulher poderia significar fraqueza, mas também teria seus valores, ele diz “já está na hora de começar a ser uma garota e agir direito” (LEE, 1960, p. 131, tradução nossa).

De fato, algumas personagens pressionam Scout de acordo com as expectativas criadas para as mulheres, em especial, por serem sulistas. Alexandra, por exemplo, esforça-se para que Jean Louise se torne uma *Southern Belle*. Por outro lado, Atticus e Maudie reconhecem e aceitam os modos de Scout, servindo, inclusive, de modelos de desvio do padrão.

Apesar das tentativas de Alexandra e provocação de outras personagens, Scout refuta as normas de gênero que lhe impõem. A narradora confirma seu tomboísmo, já que continua durante o restante da obra preferindo usar macacão a vestidos, mantendo a aparência e preferindo atividades e atitudes tidas como masculinas – como caçar, por exemplo, ou arrumar brigas.

Os diferentes tipos de mulheres, entretanto, mostram a Scout que não existe um modelo único de mulher, mas que todas elas, com suas peculiaridades, são fortes. Mesmo após o assassinato de Tom Robinson, elas precisam manter a postura durante o encontro da Sociedade Missionária. Abaladas e com medo, Alexandra e Maudie se recompuseram e, desta forma, Scout percebeu que “afinal de contas, se a tia conseguia ser uma lady numa altura desta, eu também conseguiria” (LEE, 1960, p. 271, tradução nossa). Como aponta Hakala (2010, p. 59, tradução nossa):

> Lee mostra que a feminilidade não é monolítica e abrange múltiplos aspectos, incluindo o tomboísmo. As mulheres não precisam todas compartilhar as mesmas características. Além disso, uma *lady* pode passar de um tipo de feminilidade para outro, como ilustram as figuras maternas de Scout. (HAKALA, 2010, p. 59, tradução nossa).

Por fim, Scout começa a entender o que é ser mulher e, apesar de não se sentir confortável, ela se esforça para se adaptar à sociedade. Nos encontros da Sociedade Missionária, Jean Louise concorda em usar vestido e tenta se encaixar no mundo das senhoras de Maycomb ajudando Calpurnia a servi-las e, até mesmo, conversando com elas sobre futilidades. Scout encontra dificuldades durante estas reuniões e reflete que “em breve teria de entrar naquele mundo onde, na superfície, as senhoras perfumadas se balançavam lentamente, se abanavam gentilmente e bebiam água fresca. Mas, de fato, sentia-me bem mais à vontade no mundo do meu pai” (LEE, 1960, p. 266, tradução nossa).

Contudo, Scout encontra em Maudie um exemplo de como se portar. Assim como a vizinha, Scout cria uma ilusão de seu gênero feminino. Segundo Butler (2008, p. 194, apud ROSA, 2012, p. 51):

> [...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade.

Jay (2015, p. 514-515, tradução nossa) ainda aponta os principais motivos da rebeldia e desobediência de Scout em relação aos padrões de gênero masculino/feminino:

> Tomada de ceticismo, a reminiscência aponta para como Scout criança identifica-se com os homens na medida que os percebe livres para desobedecer às normas sociais, satisfazendo seus desejos e ignorando o decoro. Eles obedecem às leis mais altas de sua masculinidade rebelde em desobediência às expectativas policiadas por mulheres. O que faz as mulheres hipócritas em sua visão, pode-se supor, e que elas têm os mesmos desejos fora-da-lei de expressão e do corpo, mesmo fingindo o contrário, suprimindo e reprimindo-se no desempenho da feminilidade Sulista.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, através da análise das personagens da obra *O Sol é Para Todos*, discutir as questões de gênero dentro do contexto sócio-histórico e na contemporaneidade, além da importância da obra. Ao longo do trabalho, verificou-se que as personagens do livro retratam, de forma mimética, a sociedade americana de 1930. Aponta-se, também, que as personagens, apesar de seguirem os padrões sociais e de gênero, em algum momento, quebram com este modelo.

Na história da literatura ocidental, o papel da mulher se mostra reduzido aos estereótipos construídos no decorrer dos séculos. Só recentemente autoras e suas personagens começaram a ganhar destaque. Apesar das mudanças e conquistas das mulheres, este padrão encontrado na obra estudada continua a ser disseminado muitas vezes. As ideias de maternidade como dom divino e a de cuidar da casa como obrigação da mulher são propagadas com frequência, reproduzindo as mesmas noções das mulheres do início do século passado.

A obra de Harper Lee, ao transgredir os modelos de gênero das personagens, coopera para não reforçar estes ideais. O processo de criação e, consequentemente, da construção identitária de Scout refuta os padrões de comportamento da época. Apesar de ter sido lançada há mais de cinquenta anos, a obra possui um caráter atual em sua essência. Assim como a personagem principal, as crianças seguem forçadas a agir de acordo com a heteronormatividade e o binarismo.

Não é possível afirmar o final de Scout, se ela se torna uma *Southern Belle* ou mantém-se *tomboy*, uma vez que a narração da obra termina com Scout aos nove anos. No entanto, durante os três anos narrados e as experiências de feminilidade a que foi exposta, Jean Louise continua a agir de acordo com as tendências *tomboy*, mesmo que algumas vezes siga comportamentos femininos. Seguindo os exemplos de Maudie, Calpurnia, Alexandra, Atticus e Boo Radley, Scout aprende a performar seu gênero de acordo com a necessidade.

Estas personagens representam pessoas reais na sociedade ocidental: Maudie, contrapondo as regras sociais ao não se casar e praticar atividades ao ar livre; Calpurnia, ao subverter as expectativas raciais; Alexandra, mesmo sendo um exemplo de feminilidade, mas sendo forte e independente; Atticus, que cria os filhos sem discriminação de gênero e prefere ler a caçar; Boo Radley, considerado a aberração da cidade, mas uma pessoa emotiva e idônea que sofreu nas mãos paternas. Além de influenciarem Scout, estas personagens representam a resistência aos modelos impostos, servindo, então, de exemplos aos leitores.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo:** 1. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HAKALA, L. **Scouting for a Tomboy:** Gender-Bending Behaviors in Harper Lee's To Kill A Mockingbird. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Georgia Southern University, Statesboro, 2010.

JAY, G. Queer Children and Representative Men: Harper Lee, Racial Liberalism, and the Dilemma of To Kill a Mockingbird. **American Literary History**, Wisconsin, v. 27, n. 3, p. 487-522, ago, 2015.

JESUS, M. S. de; SACRAMENTO, S. M. P. do. A abordagem conferida ao sexo e gênero nas distintas ondas feministas. **Revista Café Com Sociologia**, Santa Cruz, v. 3, n. 3, p.188-206, set. 2014.

KARNAL, L. **História dos Estados Unidos:** das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

LEE, H. **To Kill a Mockingbird.** Nova Iorque: Harper Perennial, 1960.

RICHARDS, G. Harper Lee and the Destabilization of Heterosexuality. **Lovers and Beloveds:** Sexual Otherness in Southern Fiction, 1936-1961. Baton Rouge: Louisiana State UP, 2005.

ROSA, P. Gênero: Performativo ou Ontológico?. **Peri**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2012, p.46-56.

SEIDEL, K. L. Growing Up Southern: Resisting the Code for Southerners in "To Kill a Mockingbird." **Harper Lee: Essays and Reflections**. Ed. Alice Hall Petry. Knoxville: University of Tennessee Press, 2007. 79-92.

SHOWALTER, E. A Crítica Feminista no Território Selvagem. In: HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e Impasses:** O Feminismo como Crítica da Cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

SOUSA, D. P. de A.; DIAS, D. L. F.. Quando a Mulher Começou a Falar: literatura e crítica feminista na Inglaterra e no Brasil. **Gênero da Amazônia,** Belém, v. 3, n. 7, p.144-168, jun. 2013. Disponível em: <http://www.generonaamazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-3/Artigos/Artigo7-Dignamara e Daise.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

STILTNER, M. **Don't Put Your Shoes on the Bed:** A Moral Analysis of To Kill a Mockingbird. 2002. 78 f. Dissertação (Mestrado). East Tennessee State University, Tennessee, 2002.

TEIXEIRA, N. C. R. B. Entre o ser e o estar. **Guaicará,** Guarapuava, v. 25, n. 1, p.81-102, maio 2009. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/1125/1082>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CAPÍTULO 5

A IRMANDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS DA CIDADE DE SÃO PAULO: REPRESENTAÇÕES DA CULTURA AFRICANA E TÁTICA DE RESISTÊNCIA (1778-1872)

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Fernanda Moreno Rosa Araujo
Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná
http://lattes.cnpq.br/5478750145766119

RESUMO: A Presente pesquisa se propôs analisar o compromisso da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo, irmandade esta, composta por negros escravizados, libertos e livres. Através deste documento, podemos perceber aspectos da representação da cultura africana e táticas de resistência praticada pelos irmãos, no período de 1778, data da aprovação do compromisso, até 1872 ano da desapropriação do cemitério da Irmandade. A partir da abordagem do contexto da escravidão na cidade de São Paulo e a análise do compromisso, podemos perceber que o catolicismo, desempenhado por esta Irmandade, era um catolicismo africanizado, ou seja, traz em suas práticas cotidianas aspectos da religiosidade africana. Assim, tornando possível a recriação de uma cultura e de um catolicismo sincrético dentro das regulamentações oficiais da Igreja Católica.
PALAVRAS-CHAVE: Irmandades religiosa; Escravidão; Resistência; Cultura Africana.

THE BROTHERHOOD OUR LADY OF ROSARIO OF THE BLACK MEN IN THE CITY OF SÃO PAULO: REPRESENTATIONS OF AFRICAN CULTURE AND RESISTENCE TACTICS (1778-1872)

ABSTRACT: The present research proposes to analyze the commitments of the Brotherhood of Our Lady of the Rosary of Black Men from the city of São Paulo, a fellowship composed by black men slaved, freed and free men. Through this document, we can realize the representation aspects of the African culture and tactics of resistance practiced by the brothers, in the period from 1778, date of approval of the commitment, to 1872, year of the expropriation of the Brotherhood cemetery. From the approach of the context of slavery in the city of São Paulo and the commitments analysis, we can realize that the Catholicism, performed by this Brotherhood, was an Africanized Catholicism, i.e., brings in theirs everyday practices aspects of the African religiosity. Thus, making it possible the recreation of a culture and a Catholicism syncretic within the official regulations of the Catholic Church.
KEYWORDS: Religious Brotherhoods; Slavery; Resistance; African Culture.

1 I INTRODUÇÃO

A Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo começou suas atividades por volta de 1711, formada por escravos e forros, foi se organizando e se estruturando, até que entre 1725-1750 teve

sua Igreja construída por seus próprios membros, e no ano de 1778 seu compromisso[1] foi aprovado pela Igreja Católica (AMARAL, 1954). As irmandades religiosas, eram instituições que teciam redes de solidariedade, as irmandades compostas por negros desempenhavam um papel importante na vida dessa comunidade escrava, pois essa assistência, por vezes, poderia significar a sobrevivência do indivíduo que era amparado (REIS, 1991).

O objetivo da presente pesquisa é abordar a Irmandade do Rosário de São Paulo como espaço de resistência cultural e social da comunidade escrava 1778 e 1872, tendo como fonte primária o Compromisso da Irmandade do ano de 1778, que oferece indícios para compreender a questão. O período da pesquisa se encerra no ano de 1872 devido a desapropriação do terreno do cemitério que ficava contiguo à Igreja, com o início da desapropriação, do Largo do Rosário, percebemos que a Irmandade começava a perder espaço físico e talvez simbólico naquela comunidade paulistana.

O compromisso possuí vinte e quatro capítulos, nestes estão dispostos as obrigações e os direitos dos irmãos da irmandade, o compromisso é um documento aprovado pela Igreja Católica, por isso, trata-se de um documento de cunho oficial, entendemos que o compromisso por si só não consegue responder a todos os questionamentos da pesquisa, pois ele nos fornece apenas indícios do cotidiano dos escravos, deste modo, não possui uma narrativa desta vida em sociedade. Sobre a fragilidade da fonte, Marina de Mello e Souza compartilha em seu livro a mesma fragilidade por ela encontrada. Sobre as práticas cotidianas das irmandades, Souza salienta:

> Para muitos estudiosos, elas eram um espaço no qual os negros podiam exercer sua sociabilidade, além de suas práticas religiosas marcadamente africanas, longe dos olhos vigilantes dos senhores e seus representantes. Mas sobre estas práticas, realizadas secretamente sob o manto protetor das irmandades, nada sabemos e provavelmente nunca saberemos, mesmo que tenham realmente existido, devido à total falta de vestígios deixados. Apesar de existirem documentos acerca das atividades das irmandades de homens pretos, constituídos principalmente pelos compromissos, atas de eleições e reuniões, livros de registro de irmãos e de entradas e despesas, estes são expressões da subordinação dessas associações às regras impostas pela sociedade colonial e mostram seus aspectos legais, não trazem pistas acerca das possíveis tradições africanas mantidas sob a legalidade. (SOUZA, 2002, p. 190)

Portanto, para abordar, também, a questão das práticas, utilizaremos o trabalho de Raul Joviano Amaral (1954), seu trabalho traz aspectos memorialistas, sua obra é riquíssima em descrições cotidianas, festas da irmandade e seus enterros. Contudo, não podemos esquecer que, por tratar-se de um trabalho memorialista, tal conhecimento, é produzido fora da temporalidade da pesquisa e da fonte, portanto não podemos utilizar

1 O Compromisso, consiste num documento elaborado pelos membros de uma irmandade e aprovado pelas autoridades da Igreja Católica, neste documento estão previstos as regras que os membros da irmandade devem cumprir, assim como, os benefícios que passam a desfrutar por ser um irmão e os compromissos com as atividades da irmandade e da igreja durante todo o ano.

o trabalho de Amaral como uma fonte primária daquela época. Amaral (1954), em sua obra, aborda a Irmandade de forma contemplativa, em seu texto, percebemos aspectos de saudosismo e admiração pelas atividades da irmandade. No entanto, não podemos deixar de salientar que ele era um frequentador da igreja do Rosário de São Paulo, por isso, seu posicionamento, carrega aspectos da doutrina católica, mas isso não o impede de criticar o espaço periférico concedido aos negros nesta instituição.

Um conceito importante, utilizado na presente pesquisa, e na obra de Amaral (1954), é o conceito de sincretismo religioso. Para defini-lo, utilizamos a obra de Richard Gonçalves André (2011), "Religião e Silêncio: Representações e práticas mortuárias entre nikkeis em Assaí por meio de túmulos (1932 – 1950)". Nesta obra, o autor aborda a questão do sincretismo religioso nipônico, contudo, podemos relacionar seu conceito com a presente pesquisa. Para o autor, a existência de túmulos sincréticos deve-se à conversão ao cristianismo, contudo, a conversão não significa "o abandono de uma fé anterior e a adesão absoluta a outro conjunto de representações e práticas religiosas" (ANDRÉ, 2011). Segundo o autor, o caminho percorrido é o contrário, não é o abandono de uma crença e sim a apropriação de elementos de outro repertório religioso realizado a partir da cultura de origem. Para o autor:

> [...] sincretismo não é um fenômeno simples ou inocente, tampouco indicaria a debilidade na interiorização de determinada crença religiosa. [...] Como enfatiza Ortiz ao analisar o trânsito entre as religiões africanas e o cristianismo, o sincretismo ocorre quando da percepção pelos adeptos, consciente ou inconsciente, de certos elementos comuns na estrutura de duas ou mais religiões diferentes. (ANDRÉ, 2011, p.171)

Segundo o autor, um sistema cultural não é frágil a ponto de dar lugar a um novo sistema, ele é flexível e permite transformações, principalmente em momentos de necessidade. Para o autor, é na necessidade que se cria "canais de comunicação", através deles o sincretismo é realizado. Para o autor:

> Tendo em vista esses 'canais de comunicação', as religiões, como quaisquer produtos culturais, possuem pontos de encontro que são explorados pelos fiéis para a realização do sincretismo. Por isso, segundo Ortiz, Exu, o orixá responsável pela abertura dos caminhos entre dois mundos durante os rituais afro-brasileiros de invocação, foi sincretizado com São Pedro, o guardião dos portões do céu, ou mesmo com Lucífer, dada a qualidade de trapaceiro atribuída a Exu se os ritos não fossem devidamente cumpridos. (ANDRÉ, 2011, p. 172)

Deste modo, podemos perceber que o sincretismo pode ocorrer através das mais diversas assimilações, para o autor, o processo de cristianização de indivíduos pertencentes a uma religião, digamos, nativa, possibilitou a comunicação de dois ou mais universos simbólicos diferentes, dando origem, assim, a um novo universo simbólico sincrético (ANDRÉ, 2011).

Para compreendermos melhor como se deu esse catolicismo sincrético, acreditamos que os argumentos de Certeau (2012) possam nos guiar no método desempenhado por esses escravos, para a recriação e por consequência, resistência da cultura africana no cativeiro brasileiro. Deste modo, segundo o autor:

> A ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna os seus proprietários cegos para essa criatividade (assim como esses "patrões" que não conseguem ver aquilo que se inventa de diferente em sua própria empresa). No limite, esta ordem seria o equivalente daquilo que as regras de metro e rima eram antigamente para os poetas: um conjunto de imposições estimuladores da invenção. Uma regulamentação para facilitar as improvisações. (CERTEAU, 2012, p. 48-49).

Considerando os argumentos do autor, as regras seriam, um estimulo a criatividade e proporcionaria aos indivíduos uma habilidade para burla-las, o catolicismo sincrético, ou seja, essa mistura, inicia-se justamente neste ambiente de regras e limitações. A religião do dominador é imposta, desde modo, o dominado não vê alternativa a não ser burlar as regras e dogmas dessa religião e praticar, dentro desta religião do dominador, a sua própria religião original. Aplicaremos assim, o conceito de "tática" de Certeau (2012). Segundo o autor:

> [...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no voo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não o discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião". **(**CERTEAU, 2012, p. 46).

Neste trecho, podemos perceber que, a tática é paciente e espera a ocasião certa para jogar com os acontecimentos, do mesmo modo, os escravos pertencentes à irmandade, esperaram o momento certo e as ocasiões para introduzir seus cultos e crenças, sem que a igreja "percebesse", provavelmente, por esse motivo que as práticas cotidianas não aparecem, em sua totalidade, no compromisso da irmandade e sim em narrativas de outras fontes. Pois, oficialmente quem regia a irmandade era a religião católica.

2 | AS IRMANDADES NEGRAS

Antes de abordamos nossa fonte e a história da Irmandade de São Paulo, precisamos entender, o que era uma irmandade, principalmente aquelas compostas por escravos negros e como essa irmandade interagia com sua comunidade, ou seja, seu papel social. Deste modo, para abordar os aspectos culturais e sociais das Irmandades formadas por negros, sejam escravos ou livres, africanos ou brasileiros, em todo o país, iremos nos basear nas discussões realizadas por João José Reis (1991). A abordagem cultural e social

que este autor faz das Irmandades, nos faz perceber a importância delas na vida dessas comunidades, pois, não eram apenas instituições religiosas para a comunidade escrava, eram um meio pelo qual os escravos podiam construir laços de parentesco, tecer estruturas de ajuda e principalmente, viver sua religiosidade que, se misturando à religiosidade católica institucionalizada, criou um catolicismo sincrético, um catolicismo africanizado, que abordaremos posteriormente. De acordo com Reis:

> As confrarias, divididas principalmente em irmandades e ordens terceiras, existiam em Portugal desde o século XIII pelo menos, dedicando-se a obras de caridade voltadas para seus próprios membros ou para pessoas carentes não associadas. Tanto as irmandades quanto as ordens terceiras, embora recebessem religiosos, eram formadas, sobretudo por leigos. (REIS, 1991, p.60)

As irmandades, como sugere Reis, trazem aspectos sociais desde o século XIII em Portugal. Tais irmandades, vêm desempenhando durante os séculos um papel de assistência à comunidade, com hospitais, enterros dignos e sociabilidade. Contudo, com o passar dos séculos o espaço institucionalizado da Igreja Católica foi ressignificado pelas populações escravas, ou seja, este aspecto assistencialista estendeu-se também a esta comunidade. Os escravos, passaram a fundar suas próprias irmandades e oferecer assistência a seus irmãos necessitados. Além deste aspecto de ajuda mutua entre os escravos, o espaço ressignificado da Igreja Católica, passou a servir de espaço de sociabilidade e convivência entre estes indivíduos e com a comunidade ao redor, proporcionando maior visibilidade deste sujeito na sociedade. Para o autor, "As irmandades eram associações corporativas, no interior das quais teciam solidariedades fundadas nas hierarquias sociais". (REIS, 1991). Contudo, para que uma irmandade funcionasse, a boa vontade não era suficiente, ela precisava ser regida e aprovada pelas autoridades eclesiásticas e civis, ou seja, era institucionalizada. O documento que regia a Irmandade era o Compromisso. Para Reis:

> Além de regularem a administração das irmandades, os compromissos estabeleciam a condição social ou racial exigida dos sócios, seus deveres e direitos. Entre os deveres estavam o bom comportamento e a devoção católica, o pagamento de anuidades, a participação nas cerimônias civis e religiosas da irmandade. Em troca os irmãos tinham direito à assistência médica e jurídica, ao socorro em momento de crise financeira, em alguns casos ajuda para a compra de alforria e, muito especialmente, direito a enterro decente para si e membros da família, com acompanhamento de irmãos e irmãs de confraria, e sepultura na capela da irmandade. (REIS, 1991, p.62)

Podemos perceber, que a irmandade participava da vida dos irmãos. Reis aborda irmandades na Bahia, contudo, os compromissos, estabeleciam regras e direitos bem parecidos com os da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo. Além desses aspectos, o compromisso previa a averiguação da vida do irmão, já que este devia prestar contas de sua conduta, o que será aprofundado porteriormente.

Por ora, é necessário compreender que essas irmandades tinham “a função implícita de representar socialmente, se não politicamente, os diversos grupos sociais” (REIS, 1991, p.65), inseri-los na estrutura social da época.

Sobre a Irmandade do Rosário em São Paulo, Amaral (1954), demonstra essa similaridade entre as funções desempenhadas pelas irmandades baianas e a da Capital de São Paulo. Segundo o autor:

> Entre outros objetivos, a Irmandade estabeleceria: estímulo maior à solidariedade; fortalecimento do sentimento religioso pela devoção em conjunto; possibilidade do desenvolvimento do culto dos mortos; incremento do desejo de ser alforriado, pela adoção dos princípios de liberdade e da compra cooperativista da respectiva carta; o ensejo das festas coletivas, sem a incômoda fiscalização do “sinhô”. (AMARAL, 1954, p.32).

As irmandades regulavam a entrada de seus membros, fundamentada, principalmente, na questão étnico-racial dos indivíduos, deixando de lado, muitas vezes, questões econômicas e ocupacionais. Porém, numa sociedade escravista, o poder aquisitivo do indivíduo estava ligado à condição social, livre ou escravo. Sendo assim, havia irmandades de brancos, de pardos e de negros, e dentro das irmandades negras havia também uma hierarquia, assumindo os primeiros lugares os crioulos e angolas (REIS, 1991).

Segundo Reis (1991), as irmandades compostas de africanos se subdividiam conforme as etnias de origem, como angolanos, jejes e nagôs[2]. Tal divisão poderia ser um meio de afirmação cultural, no sentido que unia indivíduos com familiaridades, gerando uma identificação com o outro, assim como, tal divisão, levava a negação de outro grupo. Formando assim, parte de sua identidade (HALL, 2004), pois essa divisão impedia uma uniformização desses indivíduos, por consequência poderia oferecer maior facilidade de dominação e controle desses escravos.

Por outro lado, as classes dominantes, viam nessa divisão um meio de evitar alianças perigosas, preservando rivalidades entre os negros, a fim de evitar revoltas. Pois, a união em um grupo coeso, poderia facilitar a organização de revoltas e até mesmo possibilitar a percepção de que com organização poderiam balançar o sistema escravista. Por isso, talvez, os senhores se empenhassem em mantar seus escravos em irmandades, pois, se identificariam com um grupo, mas não com toda a comunidade escrava (SOUZA, 2002). O negro que pertencia a alguma irmandade tinha menos chances de fuga, pois criava raízes e laços de relacionamento. “Esse sistema de representatividade étnica, comum nas irmandades de cor, permitia aos grupos homogêneos melhor administração de suas diferenças, e melhor controle dos irmãos de outras etnias” (REIS, 1991, p.69).

Marina de Mello e Souza (2002), nos traz uma abordagem similar à de Reis, segundo a autora, sobre a redefinição de laços de parentesco e da própria recriação e resistência

2 Eram chamados assim os escravos vindos da região do povo *banto*, grupo etnolinguístico da África, que englobava Angola, Congo e Moçambique. Englobava grande parte da África subsaariana.

cultural, podemos destacar:

> Fenômeno equivalente ocorreu com a parte da população que estava dominada pelas relações escravistas, pois antes de se ver como “afro-brasileira”, marca evidenciada pelas diferenças sociais e raciais, encontrou afinidades étnicas reinterpretadas no novo ambiente, ao qual os africanos foram lançados. Foi esse o contexto no qual se formaram as “nações”, noção que, como vimos, foi forjada no universo do colonizador, sendo incorporada pelos africanos e seus descendentes, que assim marcavam suas diferenças, reafirmavam suas origens e construíam novas identidades, a partir da bagagem cultural que traziam e das possibilidades que lhes eram dadas pela sociedade escravista. (SOUZA, 2002, p. 180)

Para a autora, essa adaptação ao Novo Mundo, ocorreu no interior das irmandades, pois elas eram uma das possibilidades dadas aos escravos, forros e negros livres, de vivenciar e reinventar a própria identidade cultural e religiosa. Deste modo, podemos perceber que não se trata apenas da sobrevivência de uma identidade dita original, mas a criação de novas identidades, forjadas sob o pretexto e a tentativa de recuperação dessa identidade original.

Devido às condições do cativeiro, e até mesmo das consequências do tráfico negreiro intenso, os africanos escravos e libertos, tinham grande dificuldade em formar famílias. Como alternativa, eles redefiniram o conceito de família, expandiram os laços de parentesco, baseado, na maioria das vezes, no conceito de nação. A partir da sua identidade na África, teceram sua identidade no Brasil, por exemplo, um nagô era parente de outro nagô, angola de angola, jeje de jeje, assim por diante. Porém, tais regras não se aplicavam às mulheres, uma vez que algumas regiões tinham uma carência enorme de mulheres negras, principalmente de africanas, pois o tráfico priorizava a vinda de homens, visando o trabalho braçal. (REIS, 1991). De acordo com Reis:

> [...] a intensidade com que os escravos produziam parentescos simbólicos ou fictícios revela como era grande o impacto do cativeiro sobre homens e mulheres vindos de sociedades baseadas em estruturas de parentesco complexas, das quais o culto aos ancestrais era uma parte importantíssima. (REIS, 1991, p.68)

As religiões africanas, em sua maioria, baseavam-se no culto aos ancestrais (REIS, 1991). Talvez por isso a necessidade dos escravos de estabelecerem relações de parentesco, pois precisavam de ancestrais em comum para cultuar. Eles encontraram nas irmandades um espaço para esse culto, fundindo suas concepções religiosas às concepções católicas, de forma consciente. A irmandade preenchia a ausência dessa família ancestral e assumia seu papel. Desse modo:

> Cabia à “família” de irmãos oferecer a seus membros, além de um espaço de comunhão e identidade, socorro nas horas de necessidade, apoio para conquista da alforria, meios de protesto contra os abusos senhoriais e sobretudo rituais fúnebres dignos. (REIS, 1991, p.68)

Nas culturas africanas, principalmente da região Congo – Angola[3], as organizações sociais eram tecidas de acordo com a linhagem. Deste modo, segundo Souza (2002), sobre a importância da ancestralidade ela também destaca:

> [...] a forma básica de organização social, logo depois das linhagens que uniam as famílias em torno de seus ancestrais e suas regras de casamento, era a reunião de diversos grupos familiares em torno de chefes tribais, eleitos conforme as normas da tradição, sendo sempre fundamental a sua confirmação pelo líder religioso, uma vez que poder político e religioso estavam associados. (SOUZA, 2002, p.181)

Podemos entender, que ser membro de uma irmandade atribuía potencialmente identidade a esses negros, sejam livres ou escravos. A convivência e a mobilização desses indivíduos, era um ato de resistência e de criação da sua identidade, além de ser espaço de recriação de uma ancestralidade compartilhada pelos membros da mesma irmandade, o santo cultuado passa a representar um ancestral comum. A passagem de Souza reforça tal afirmação. Segundo a autora:

> Com o estilhaçamento das relações familiares provocado pelo tráfico, os africanos escravizados buscaram reconstruir em novas bases os laços fundamentais que uniam as pessoas, sendo a ligação entre malungos, como já vimos, a primeira alternativa encontrada, ainda na travessia do Atlântico. A reunião de grupos oriundos da mesma etnia ou de regiões próximas, pertencentes a um mesmo complexo sociocultural, foi outra forma encontrada para recriar as afinidades antes fundadas nas relações de parentesco. Roger Bastide disse, a respeito das confrarias, que a reunião em torno de um santo, mais que mística, expressava uma espécie de parentesco étnico. (SOUZA, 2002, p. 181-182)

Deste modo, a interação dos escravos, oriundos da África ou de outras regiões do Brasil, fez com que eles se identificassem como comunidade. Só assim, foi possível que eles fundassem suas Irmandades e deixassem de lado, muitas vezes, rivalidades africanas, e construírem novas relações de sociabilidade. O interagir entre as mais diferentes etnias, fez com que os escravos constituíssem uma relação com outros escravos, e assim formarem uma identidade cultural e social, sem deixar sua individualidade.

Deste modo, toda a rede de relações que as irmandades formavam e sustentavam, dava suporte à formação da identidade desses indivíduos e por consequência alterava o modo com que o outro o percebia. Estar representado numa identidade, comum, tornava mais fácil a própria convivência na Irmandade e, por consequência, em toda a sociedade.

Sobre as irmandades de homes pretos, a autora salienta:

> [...] se as irmandades de africanos muitas vezes se organizavam de acordo com as nações aportadas no Novo Mundo, estas não correspondiam necessariamente a uma mesma origem étnica, já sendo parte do processo de constituição de novas instituições e relações sociais no âmbito do universo escravista, o que não diminuía a operacionalidade de tais agrupamentos

3 Região da África Central, correspondente a Angola, República do Congo, República Democrática do Congo e Gabão.

nacionais, tanto para os colonizadores como para os africanos e seus descendentes. Como aponta João José Reis, mesmo sendo instrumento de domesticação do espírito africano, as irmandades também funcionaram como meio de afirmação cultural, de construção de identidades e alteridades, formadas no processo de transporte para a América. (SOUZA, 2002, p.187)

De acordo com Souza, podemos perceber a importância dessas irmandades na vida de todos os irmãos, pois, vale lembrar que, a religiosidade naquela época estava entrelaçada com a vida social, as festividades e a política, estavam calcadas na esfera religiosa, sendo assim, a afirmação cultural se torna um produto desta irmandade. A sobrevivência de fontes e de elementos culturais, sobre a vivencia negra escrava, forra ou liberta, nos dão indícios de um esforço constante na redefinição e recriação de aspectos culturais, sociais e religiosos das comunidades africanas. Sobre essa construção, Souza continua:

> No quadro do sistema colonial escravista, no qual os africanos eram lançados a partir do apresamento em suas aldeias e do comércio atlântico, ao chegar no Novo Mundo as irmandades foram logo percebidas como uma das únicas formas de construção de laços de solidariedade e afirmação cultural, permitidas e mesmo estimuladas pelos senhores e pela administração colonial. A sua enorme disseminação entre a população negra da América portuguesa, onde se pode estimar que na virada do século XVIII para o XIX cerca de 80% dela pertenciam a pelo menos uma irmandade, deveu-se fundamentalmente ao fato de que cumpria funções que eram tanto de interesse da classe senhorial como dos escravos, forros e negros livres. (SOUZA, 2002, p. 189)

Podemos perceber, assim, que o ato de afirmação cultural, em alguns momentos, não era repreendido pelos senhores, um exemplo desta não repressão e até de incentivo por parte senhorial são as irmandades religiosas de homens pretos (SOUZA, 2002).

3 | O CATOLICISMO SINCRÉTICO DAS IRMANDADES DE HOMENS PRETOS

A formação dessas irmandades, não possuíam uma base firme na doutrina católica, por falta de catequização, ou pela simples suposição de que um sujeito batizado estaria convertido para o cristianismo católico. Contudo, essa ausência de doutrinação possibilitou aos escravos uma interpretação própria do catolicismo, nessa interpretação, inseriram suas crenças e ritos. Dentre elas, a coroação do rei do Congo, pertencente às festividades das irmandades, mas que não está inserido nos ritos católicos. Souza (2002), aborda em sua obra, as coroações dos reis negros no Brasil escravista, podemos destacar, segundo autora:

> O caminho percorrido ao longo das leituras e da pesquisa me levou a enxergar a coroação do rei do congo no Brasil, principalmente como ficariam registradas no século XIX, como festa que a cada ano rememorava um mito fundador de uma comunidade católica negra, na qual a África ancestral era invocada em sua versão cristianizada, representada pelo reino do Congo.

> Produto do encontro de culturas africanas e da cultura ibérica, a festa incorporou elementos de ambas em uma nova formação cultural, na qual símbolos ganharam novos sentidos. Espaço de construção de identidades e de expressão de poderes, organizava as relações internas ao grupo e também as relações do grupo com a sociedade abrangente. Originadas geralmente no âmbito das irmandades, as comunidades que realizavam a festa assumiam formas europeias de organização, permeados de elementos africanos. (SOUZA, 2002, p. 18-19)

A partir desta citação, percebemos que o sincretismo está presente na coroação do rei do Congo. Na irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo havia, previsto no compromisso, a coroação do rei e da rainha, segundo a autora, era uma manifestação do catolicismo africano, era na verdade, a comemoração de um rito fundador do catolicismo africano, onde misturavam-se cultura africana e ibérica, era o momento em que um escravo de nação angola (pois, era previsto no compromisso que apenas os angolas poderiam ser reis) assumia a posição de rei e representava todo esse poder para aquela comunidade.

A autora, sobre a Irmandade do Rosário de São Paulo, afirma que:

> A outra condição necessária para alguém assumir os postos reais é que sejam "de Angolla". Vemos assim que, apesar de não aparecer nenhum indício de restrição ligada ao grupo de procedência no que diz respeito ao ingresso na irmandade, os cargos reais só podiam ser ocupados por africanos vindos de uma região específica, no caso, a que os portugueses designavam por Angola. (SOUZA, 2002, p. 193)

No trecho do compromisso, no capítulo XXII, expressam a eleição do rei e da rainha e de como a autoridade deste rei era exercida na irmandade, condicionada a uma contribuição generosa para a Irmandade. Segundo o Compromisso:

> Nesta Irmandade se farão todos os anos hum Rey e huma Rainha os quais serão de Angolla, e serão de bom procedimento; e terá o rey tão bem seu voto em meza todas as vezes que se fizer visto sua esmola avantajada. (ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SÃO PAULO; CATÁLOGO GERAL DE LIVROS MANUSCRITOS, 1778, p. 07)

Segundo a autora, a festa de coração, era um indício do sincretismo dessas comunidades, e como no compromisso da irmandade estudada contém a afirmação de que essa coroação ocorre, podemos salientar, além de outras práticas, a coroação do rei como uma prática sincrética que proporcionava aos participantes um sentimento de recriação e ressureição de práticas africanas, talvez idealizadas, mas que não deixavam de cumprir sua função de identidade, dos participantes se entenderem como sujeitos ativos dessa comunidade. Para tanto, segundo a autora:

> Posteriormente identificada pela maioria dos estudiosos como oriunda de tradições africanas, a eleição de reis negros, mesmo forjada no contexto da dominação colonial, servia de elo entre a comunidade negra e um passado

idealizado, ligado a uma terra natal desprovida de particularidades concretas, vivida como lugar abstrato, portador de características gerais e distantes das realidades diferenciadas de cada região. (SOUZA, 2002, p. 194)

Podemos relacionar esse sincretismo como sendo o fruto dessa improvisação, pois, foi através do jogo com a ordem vigente, na capacidade de se adaptar e de aproveitar as oportunidades, que os negros escravizados conseguiram recriar e reinterpretar sua cultura no Brasil e assim, formar algo diferente do que existia em sua terra natal, África. Sendo assim, podemos perceber a Irmandade do Rosário de São Paulo, como um espaço propício para o exercício desta criatividade e improvisação, dando origem a um catolicismo diferente, sincrético durante os séculos XVIII e XIX.

4 I RITOS FÚNEBRES

As práticas que envolvem a morte desses irmãos, são abordadas em quase todos os seus vinte e quatro capítulos, referenciando a importância de rezar pela alma dos irmãos, todos os irmãos eram obrigados a comparecer aos cortejos e missas dedicadas aos mortos, os irmãos enfermeiros tinham de cuidar dos irmãos doentes, o capelão da Igreja era responsável por fornecer o ultimo sacramento, a extrema unção ao irmão que encontrava-se no leito de morte, assim como deveriam preocupar-se com a família do morto, dando-lhes assistência para suprir suas necessidades físicas e espirituais. Tal análise, vem numa tentativa de compreender as razões que levaram a permanência e reconstrução de algumas práticas de origem africana na Irmandade.

Para compreendermos o motivo, pelo qual o destino do corpo e o modo como ocorria o enterro era tão importante, precisamos entender que a religião desses africanos estava ligada à ideia de ancestralidade. Logo, para ser um ancestral e poder ser cultuado, era necessário relembrar os funerais da África, ou seja, do seu lar ancestral (REIS, 1991, p.113).

Outro aspecto importante, é a questão do horário da realização desses ritos, que eram noturnos. O autor nos traz uma descrição breve, mas rica, sobre esse rito mortuário noturno:

> Ritmado pelas pancadas certas e surdas da mão de-pilão que lhes servia de socador, repercutindo na terra como se fôra o som rouco e cavo do velho "atabaque"; cadenciado pelos lamentos de melopéias tristes; norteado pelos cantos de estrofes mais que inocentes, o rito funerário transcorria lenta e lugúbre, monótona e gravemente pela noite a dentro. (AMARAL, 1954, p. 56)

Podemos perceber que, além da existência do cortejo, o funeral escravo ainda tinha uma ritualidade no enterrar do morto, a música era ritmada pelo próprio socar a terra sobre o morto. O autor ainda traz a música que estes cantavam, utilizando como fonte um cronista contemporâneo, cujo nome não nos revela. Deste modo:

Enquanto procediam ao sepultamento, iam cantando:

Zoio que tanto vê

Zi boca que tanto fala

Zi boca que tanto ri

Zi comeo e zi bebeo

Zi corpo que tanto trabaiô

Zi perna que tanto andô

Zi pé que tanto pisô. (AMARAL, 1954, pag. 57)

A música, parece uma descrição de tudo que aquele irmão, que estava sendo sepultado, fez durante a vida, viu, falou, riu, bebeu, trabalhou e andou, tudo em abundância, que a palavra “tanto” nos faz referência.

No compromisso, não há o registro de que os funerais fossem realizados durante a noite, mas o autor aborda essa questão do horário das realizações ritualísticas em mais de uma passagem. Uma passagem importante se faz necessária para melhor compreensão deste ritual. Segundo Amaral:

> Mas, ao efetuarem o enterramento dos irmãos falecidos dos “malungos”, vinham à tona, invencíveis, sobrevivências ancestrais. Quase sempre a missão piedosa se fazia durante a noite, em cemitério próprio, como era de estilo na ocasião, e não podendo os africanos desenvolver todo o complicado ritual de suas celebrações, derivam-no por vereda mais simples e cômoda, nem por isso menos impressionante e significativa, prenhe de mistérios. (AMARAL, 1954, p. 56)

Percebemos novamente o aspecto noturno, característica que irá permear grande parte da pesquisa, que visa entender a sobrevivência dessas ritualísticas africanas, já que não fazia parte do ritual de outros enterros na cidade enterrar seus mortos durante a noite. Amaral, salienta a existência de denúncias sobre o barulho do enterro africano durante a noite na cidade de São Paulo e o medo existente na população branca devido a tais práticas (AMARAL, 1954, p. 59).

Faz necessária a transcrição de alguns trechos do compromisso, para que fique claro a importância e a forma organizada como é exposto a questão da morte para os irmãos. Segundo o compromisso:

> **Capítulo IV:** [...] E será tão bem obrigada a dita Irmandade a acompanhar a seos Irmaons, e Irmans defuntos, com todo o sobre dito aparato; [...] Ira

> diante o guião, os seguirão logo os Irmaons com suas roupas brancas, e velas acezas quando levarem o Irmão defunto a enterrar, [...] todo o aparato sairá donde estiver a fabrica, e levará o Irmão defunto até a sepultura.
>
> **Capítulo XV:** Todas as vezes, que morrer a mulher de algum Irmão, ou filho os acompanharão a Irmandade com todo o sobre dito aparato; e se darão sepultura na forma acima ditta; e se lhe mandarão dizer as sete missas pela alma da ditta mulher, e não por seus filhos.
>
> **Capítulo XVI:** Em esta Santa irmandade haverem opas, e velas, para com ellas acezas acompanharem as processoens, quando forem a enterrar: [...] e assim mais serão obrigados todos os irmãos a rezar dez padre nossos, com dez avemarias pelos Irmaons defuntos quando morrerem. (ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SÃO PAULO; CATÁLOGO GERAL DE LIVROS MANUSCRITOS, 1778, p. 04, p. 06)

O trecho acima é um fragmento de três capítulos que falam acerca da morte dos irmãos, contudo, muitos outros capítulos abordam tal questão. O mais importe é que claramente eles se importavam de enterrar seus irmãos e dar a eles um cortejo digno, além das missas pelas almas dos irmãos. João José Reis (1991) em sua abordagem das irmandades baianas nos fala que enquanto as missas eram rezadas no interior das igrejas pela alma do defunto, os batuques já entoavam o cortejo, misturando-se assim lamentos dos cantos católicos e africanos. Segundo Reis:

> Cabia à “família” de irmãos oferecer a seus membros, além de comunhão e identidade, socorro nas horas de necessidade, apoio para conquista da alforria, meios de protesto contra os abusos senhoriais e sobretudo rituais fúnebres dignos. (REIS, 1991, p.68)

Para Reis, a importância de rituais fúnebres dignos se sobrepõe até a conquista da liberdade, pois, como vimos talvez tornar-se um ancestral libertaria sua alma, para eles mais importante que o corpo físico. O cortejo e o enterro eram formas de homenagear e de dar aos irmãos de santo e de senzala uma passagem para o outro mundo tranquila e feliz, digna de um ser humano e de um ancestral que amanhã ou depois poderá intervir na vida cotidiana de seus irmãos. Por isso, além do rito funerário se faz necessário uma manutenção deste ritual, através das missas e orações, para fortalecer a alma do morto para que ele se torne capaz de interceder pelos vivos (REIS, 1991).

Reis aborda as atitudes perante o corpo do morto e sua importância para o pós vida. Segundo o autor:

> O cuidado com o cadáver era da maior importância, umas das garantias de que a alma não ficaria por ai penando. Cortava-se o cabelo, a barba, unhas. O banho não podia tardar, sob pena do cadáver enrijecer, dificultando a tarefa. Os nagôs acreditavam que a falta dessa cerimonia impedia o morto de encontrar seus ancestrais, tornando-o um espirito errante, um ***isekú***. Tal como entre os iorubas, o defunto baiano devia estar limpo, bonito, cheiroso para o velório, esse último encontro com parentes e amigos. (REIS, 1991, p.143)

Podemos perceber que a importância de cuidar bem do defunto não era apenas uma prática católica, como na primeira frase da citação podemos perceber, tal cuidado também era muito valorizado pelos africanos e podemos compreender todos os esforços que esta população teve para poder preparar dignamente seus defuntos, dar eles a possibilidade de fazer uma "travessia" tranquila e honrosa para a outra vida.

5 | A DESAPROPRIAÇÃO DO LARGO DO ROSÁRIO

Com o passar dos anos as propriedades da Irmandade do Rosário foram sendo engolidas pelo centro da cidade, numa tentativa de tirar os negros e as pessoas mais humildes da região começa a desapropriação do Largo do Rosário em 1872 (AMARAL, 1954). Neste ano a irmandade começa a perder espaço físico e simbólico para as políticas de progresso da cidade. Segundo Amaral:

> Desapropriados, pelo poder municipal, e pela importância de 6:000$000 (seis contos de réis), os pequenos prédios e terrenos que serviam de cemitério, contiguo a igreja – em 1827 – prédios esses 'que confinavam com o referido cemitério e eram habitados por casais de pretos africanos, os quais, depois que conseguiam libertar-se do cativeiro, se estabeleciam no mesmo prédio em que residiam, com quitandas, na qual vendiam doces, geleias, legumes, hortaliças, mandiocas, pinhão, milho verde cozido, etc. – desapropriados para alargar o beco e aformosear o local [...] (AMARAL, 1954, p.65)

A desapropriação começa com os terrenos do cemitério e dos casebres que se instalavam em volta da igreja. O impacto da desapropriação foi enorme, pois a administração da igreja sabia que era uma questão de tempo para a desculpa da utilidade pública desapropriar também a Igreja do Rosário. Além do fato de que aquelas residências eram, talvez, as únicas que os escravos tinham a possibilidade de construir (AMARAL, 1954). Nossas fontes não revelam se pagavam alguma quantia, mas pelo compromisso podemos concluir que não, pois, o documento regulamentava que a irmandade deveria prestar auxílio ao irmão alforriado.

Segundo Amaral, inicia-se uma serie de desapropriações na cidade, a fim de alargar ruas e dar um aspecto mais desenvolvido a São Paulo, contudo as primeiras desapropriações foram as que pertenciam às minorias sociais, uma irmandade de homens pretos com um terreno grande e bem localizado parecia um ótimo ugar para uma praça. E em 1872 inicia-se os projetos que levariam a Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos para o Largo do Paissandu, onde reside até os dias atuais, provavelmente seu terreno sofreu por desapropriações durante o século XX, afinal, hoje a igreja é cercada por grandes prédios, contudo a estátua da Mãe Preta não permite ofuscar aquela Igreja e sua importância para a história da cultura afro-brasileira.

A importância da desapropriação do cemitério consiste no significado que a morte para essa comunidade, como vimos, os rituais funerários eram necessários para

que o morto pudesse vir a tornar-se um ancestral, capaz de olhar e cuidar daqueles que recorressem a ele. No entanto, a desapropriação significou o afastamento desses mortos da Igreja e os irmãos de seus ancestrais (AMARAL, 1954). Foi esta a justificativa escolhida para trabalhar um período tão longo, pois no ano de 1778 temos a reforma do compromisso e no ano de 1872 à desapropriação do cemitério e dos terrenos contíguos a Igreja.

6 | CONCLUSÃO

A Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo, durante os anos de 1778 a 1872, desempenhou suas atividades no Largo do Rosário, seu terreno abrigava além da capela um cemitério onde seus irmãos eram enterrados. O compromisso da irmandade, nos revelou os aspectos sociais que a mesma desempenhava, além de suas funções religiosas. Deste modo, podemos compreender melhor como a irmandade surgiu e foi mantida, que através do esforço dos irmãos, em sua maioria escravos, conseguiu desempenhar um papel fundamental na vida dos participantes da irmandade.

O início da organização da irmandade foi no ano de 1711, coincidindo com a intensificação do emprego de mão de obra escrava negra na cidade de São Paulo, podemos entender que, como as irmandades de homens pretos já existiam em outras regiões do país, quando os escravos chegaram na cidade de São Paulo já começaram a organizar sua irmandade na cidade, levando em consideração que segundo Luna (2009) os primeiros escravos a chegar em São Paulo eram oriundos de outras regiões do Brasil, apenas alguns anos depois que começou a entrada de escravos direto da costa da África para São Paulo.

Como abordado, a Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo, não era apenas um espaço onde poderiam exercer a religiosidade católica, mas sim onde podiam, sem a constante vigia do senhor, cultuar seus ancestrais juntamente com o culto católico, fazendo assim um culto sincrético, dando origem a um catolicismo africanizado. A irmandade possibilitava a seus irmãos uma vida mais digna, na medida em que estar vinculado à irmandade lhe conferia alguns benefícios, como assistência médica do irmão enfermeiro, auxilio no pós alforria e principalmente rituais fúnebres dignos para que se passasse da vida para a morte de forma honrosa a fim de tornar-se um ancestral a ser cultuado.

A irmandade representava uma extensão da família, pois para muitos os irmãos de irmandade eram os únicos que conheciam, devido ao tráfico. Deste modo, as atividades previstas ou não no compromisso, fazia um contraponto no dia-dia de trabalho puxado, além de poder passar alguns períodos fora da vigilância dos senhores, podiam, nas atividades da irmandade, sociabilizar com seus iguais e deste modo recriar práticas culturais que vinham de sua cultura africana de origem. A resistência cultural pode ser percebida na sobrevivência ou na recriação de práticas culturais como as festas e os ritos fúnebres que

possuíam vestígios da cultura africana, talvez idealizada.

Por fim, entendemos a Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade de São Paulo como um espaço de representação da cultura africana e onde esses africanos puderam resistir e tecer redes de ajuda, possibilitando assim, uma vida mais aprazível de se viver e de compartilhar com os irmãos. Percebemos que talvez nunca seja possível saber como eram as práticas ritualísticas dos funerais, como eram as danças e as festas em seu íntimo, mas as fontes nos dão indícios desde cotidiano, particularmente, encantador. Tínhamos como um dos objetivos deste trabalho, mostrar os negros escravizados, libertos e livres, como indivíduos de cultura rica e singular, cultura esta que não foi apagada com o cativeiro e sim reinventada em novos moldes.

FONTE PRIMÁRIA

Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo**; Livro de Compromisso da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo**, 1778, Catalogo Geral de Livros Manuscritos, (1-3-8).

REFERÊNCIA

ANDRÉ, Richard Gonçalves. **Religião e silêncio: representações e práticas mortuárias entre nikkeis em Assaí por meio de túmulos (1932 – 1950)**. 2011. 250 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103153>.

AMARAL, R. Joviano. **Os Pretos do Rosário de São Paulo: Subsídios Históricos.** São Paulo: Alarico, 1954.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer.** Ed. 18. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

LUNA, F. V. Características Demográficas dos Escravos de São Paulo (1777-1829). In: LUNA, F.V, NERO DA COSTA, I , KLEIN, H. S. **(Org.). Escravismo em São Paulo e Minas.** São Paulo: Edusp, 2009. p. 93-130.

LUNA, F. V. Características da População em São Paulo no Início do Século XIX. In: LUNA, F.V, NERO DA COSTA, I , KLEIN, H. S. **(Org.). Escravismo em São Paulo e Minas.** São Paulo: Edusp, 2009. p. 163-183.

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis Negros no Brasil Escravista: História da festa de coroação de Rei Congo.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **Irmandades Negras: outro espaço de luta e resistência (São Paulo 1870-1890).** São Paulo: AnnaBlume, 2002.

REIS, J. J. **A morte é uma festa: Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX.** Ed.1, São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CAPÍTULO 6

SUSTENTABILIDADE E A POSSIBILIDADE DE CIDADES SUSTENTÁVEIS

Data de aceite: 01/02/2021
Data de submissão: 04/11/2020

Marcio Valério Effgen
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP
Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais
São Paulo – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/4792514251802839

Flavia Nico Vasconcelos
Universidade Vila Velha UVV-ES
Observatório Cidade e Porto/Mestrado em Sociologia Política/Mestrado em Arquitetura e Cidades
https://orcid.org/0000-0002-5670-378X
http://lattes.cnpq.br/0773275193614870

RESUMO: Cidades são centros de grande ocupação populacional e crescentes problemas ambientais, os quais requerem saídas sustentáveis. A nomenclatura “cidades sustentáveis” é relativamente recente e associa-se a melhoria das condições de vida atual e futura. Nas elaborações acadêmicas sobre o tema percebe-se que não há uniformidade de sentidos e caminhos para as possibilidades de as cidades serem consideradas de fato como sustentáveis. A proposta do trabalho é discutir a forma como o conceito “sustentabilidade” vem sendo tratado pelos estudos acadêmicos sociológicos e políticos e levantar questionamentos sobre as possibilidades para que as cidades se tornem sustentáveis. A pesquisa tem abordagem dialética e analítica e se utiliza de levantamento bibliográfico secundário. Concluiu-se que assim como a sustentabilidade é um conceito em evolução, há um cenário otimista de possibilidades para o avanço rumo às cidades sustentáveis.
PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Cidades. Políticas públicas.

SUSTAINABILITY AND THE POSSIBILITY OF SUSTAINABLE CITIES

ABSTRACT: Cities are centers of high density and growing environmental problems. They require sustainable solutions. The term “sustainable cities” is relatively recent and is associated with the improvement of current and future living conditions. In the academic research on the theme, it is noticed that there is no consensual meaning or paths for the possibilities of cities to be considered in fact sustainable ones. The goal of this paper is to discuss “sustainability” as a concept has been interpreted by sociological and political academic studies and to raise questions about the possibilities for sustainable cities. The research has a dialectical and analytical approach and uses a secondary bibliographic survey. It was concluded that just as sustainability is an evolving concept, there is a scenario of positive possibilities for advancing towards sustainable cities.
KEYWORDS: Sustainability. Cities. Public policy.

1 I INTRODUÇÃO

Cidades são centros de concentração populacional, enxergadas como lugares com melhores oportunidades de emprego, salários, vida cultural e acesso a bens de consumo. O processo de urbanização é uma tendência contemporânea marcada pela expansão do número e tamanho das cidades. Como consequência negativa, resta claro que surgem em maior quantidade e de forma diversificada agressões ao meio ambiente. Em outras palavras, as cidades possuem problemas para manterem seu desenvolvimento em patamares compreendidos como sustentáveis.

Na atualidade, a perspectiva urbana de manter o desenvolvimento em consonância com parâmetros sustentáveis é resultado da progressiva inclusão das questões ambientais no debate das políticas internacionais. Crescendo de forma desorganizada, muitas cidades têm pautado sua gestão no sentido de estabelecer novas condições para adoção de um também novo conjunto de políticas públicas que as tornem cidades sustentáveis.

O destaque para a agenda ambiental se deu na década de 1970, quando os debates passaram a evidenciar uma crise ambiental. A crise ambiental é entendida como resultado das alterações promovidas nos ecossistemas naturais em decorrência dos padrões de desenvolvimento, promovendo situação de risco e ameaças para a vida no planeta. A apropriação e exploração da natureza e de seus recursos naturais possibilitou grande desenvolvimento; contudo, a crise ambiental e os riscos associados foram reflexo de mudanças climáticas, degradação dos solos, desmatamento das florestas, ocupação desenfreada de grandes contingentes populacionais, poluição e escassez dos recursos hídricos. Essas situações são evidências de que o paradigma de crescimento econômico precisa ser revisto, ou seja, o desenvolvimento urbano deve ser repensado a partir de uma linha de desenvolvimento urbano e econômica mais sustentável.

Como pano de fundo deste contexto, a noção de sustentabilidade ambiental passou gradativamente a ocupar diferentes pautas e a permear discursos de cunho ambiental. É, no entanto, um conceito em debate frente os vários sentidos que tem ganhado. Academia e políticas públicas possuem critérios distintos para cunhar o que é sustentabilidade e como atender às necessidades da geração atual sem comprometer as gerações futuras – ou como promover o desenvolvimento sustentável. A discussão passa pela adoção de critérios de uma sustentabilidade forte ou fraca e, ainda, em que medida o conceito de sustentabilidade privilegia em maior ou menor intensidade as tecnologias e recursos disponíveis e o papel das pessoas ou do ser humano.

O trabalho se organiza em duas seções: na primeira apresentamos as discussões sobre sustentabilidade na agenda internacional contemporânea; então, discutimos as possibilidades de políticas sustentáveis nas cidades – as cidades sustentáveis. Este estudo tem abordagem dialética e analítica e se utiliza de levantamento bibliográfico secundário sobre sustentabilidade e cidades nas áreas da ecologia política e sociologia urbana.

2 | EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são conceitos em debate na agenda ambiental internacional contemporânea. “Não há consenso sobre a conceituação de sustentabilidade, ora ela é considerada como um conceito em evolução, ora como um conceito em construção” (ARAÙJO, 2006, p.146). Essa perspectiva se justifica no fato de que, estando cada vez mais presente em debates ambientais e políticas públicas urbanas, o conceito de sustentabilidade possa ser assimilado no sentido de definir, delimitar e validar muitas dessas práticas.

Para Veiga (2015, p. 83), “[a] noção de sustentabilidade não se alterou nem provocou sérias controvérsias no âmbito em que surgiu e se tornou um conceito: o das disciplinas tecnológicas mais consagradas ao aproveitamento de recursos naturais, especialmente engenharias florestal e de pesca”. Contudo, destaca que fenômeno diverso se dá no âmbito das ciências sociais, uma vez que nessa área do conhecimento o conceito de sustentabilidade foi se popularizando nos debates públicos e no domínio das humanidades, a partir do que surgiram as diferentes noções.

Embora seja no século XX que o conceito de sustentabilidade tenha se tornado evidente e tenha ganhado destaque na agenda internacional, o termo é bastante antigo. Seu registro remonta há mais de 400 anos, quando em 1560 foi cunhada a expressão *nachhaltigkeit* (ou sustentabilidade, em alemão), surgida de preocupação alemã “pelo uso racional das florestas, de forma que elas pudessem se regenerar e se manter permanentemente” (BOFF, 2013, p. 32).

Em 1713 foi transformado “num conceito estratégico”, associado à produção mineradora e à necessidade de preservação ambiental. A criação em larga escala de fornos de mineração e o uso da madeira como insumo indispensável para seu funcionamento levou a Alemanha a criar normais locais frente a potencialidade do desaparecimento desse insumo. Ainda que sob iniciativa econômica, tais dispositivos propunham o uso sustentável da madeira em vista de sua essencialidade e risco de esgotamento.

> Seu lema era: “devemos tratar a madeira com cuidado” (*man muss mit dem Holz pfleglich umgehen*), caso contrário, acabar-se-á o negócio e cessará o lucro. Mais diretamente: “corte somente aquele tanto de lenha que a floresta pode suportar e que permite a continuidade de seu crescimento” (BOFF, 2013, p. 33).

Boff (2013) observa que tal comportamento ainda se perpetua atualmente, pois o discurso ecológico atual continua a usar dos mesmos termos. Por outro lado, ao pensarmos na formulação do conceito “sustentabilidade”, observa-se que as preocupações não estavam inseridas num contexto abrangente ou de escala global, mas sim restrito à uma preocupação local de matiz econômica constatada pelos riscos de escassez e comprometimento de determinado bem natural.

A noção contemporânea de sustentabilidade começa a ser formada nas décadas de 1960 e 1970 e passa a ocupar crescente espaço no debate contemporâneo. Sua evolução está associada ao desenvolvimento econômico – sobretudo ao modelo ocidental - e às transformações sociais, políticas e econômicas geradas e decorrentes dos dois conflitos mundiais e do pós-guerra. A preocupação em âmbito global acompanha a inserção de países subdesenvolvidos ou periféricos no processo de industrialização, países cujo desenvolvimentos social e econômico precários alardearam um conjunto de impactos ambientais sob os quais não se tinha qualquer controle. A apropriação irresponsável e inconsciente dos espaços e dos recursos naturais gerou consequências ambientais que influenciaram a dinâmica do planeta como um todo – deixando claro a integração local/ global.

Se até então a preocupação com a sustentabilidade era de caráter local e/ou apenas regionalizado, ou seja, limitada às fronteiras de determinado Estado, nas décadas finais do século XX a preocupação se amplia globalmente. A discussão sobre a sustentabilidade ambiental passa a estar associada à preocupação com a exploração desenfreada das florestas, à mudança climática, à qualidade de ar, à escassez hídrica etc.

Ao ganhar amplitude global, a responsabilidade ambiental passa a ser compartilhada por diferentes países. O tópico requer esforços coletivos e o ato de governar ultrapassa fronteiras e interesses de uma única nação: criam-se princípios internacionais, convenções também internacionais que servem como fórum para debates e de onde surgem condutas a serem seguidas e, aos poucos, um novo corpo de legislações que conformam um direito ambiental internacional.

Sobre a questão da governança internacional, destacamos a obra de Foucault que compara os escritos de Guillaume de La Perrière e de Maquiavel para ponderar que se para o primeiro o exercício do poder se resume à conjugação dos limites territoriais e aqueles que ali habitam, para o segundo, definir governo não se restringe ao espaço físico.

> No texto de La Perrière, ao contrário, a definição do governo não se refere de modo algum ao território. Governam-se coisas. Mas o que significa essa expressão? Não creio que se trate de opor coisas a homens, mas de mostrar que aquilo a que o governo se refere não é um território, e sim um conjunto de homens e coisas. Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com as coisas que são as riquezas, os recursos, os méis de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidade, clima, seca, fertilidade etc; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que seja os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc (FOUCAULT, 2015, p. 415).

Além da ampliação da escala, a discussão passa a ir além das questões relacionadas ao meio ambiente natural e passa a incluir questões sociais relacionadas aos grupos e movimentos sociais. Ou seja, o conceito de sustentabilidade “muitas vezes é empregado

para expressar a sustentabilidade ambiental, mas este conceito tem outras dimensões, das quais a social é a mais importante, por ser a própria finalidade do desenvolvimento (SACHS, 2002, p. 71 apud ARAÚJO, 2006).

Boa parte da evolução do conceito está associado à realização de conferências internacionais para debater a questão ambiental. Nesse quadro, a dinâmica do desenvolvimento econômico bem como os fundamentos do Clube de Roma[1] retratados acerca dos "limites do crescimento" acabaram por incluir a Organização das Nações Unidas (ONU) na mobilização ambiental. A Convenção Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, em Estocolmo/1972, pavimentou o caminho para criação de princípios ambientais, tratados e novas convenções.

Dentre o legado da Declaração de Estocolmo, podemos destacar a ligação da questão ambiental às normas de direitos humanos:

> O ser humano tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e a condições de vida, em um meio ambiente em um patamar de qualidade que o permita viver em condições dignas e de bem-estar, e carrega a responsabilidade solene de proteger e melhorar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações (Organização das Nações Unidas - ONU, 1972).

Outros tópicos relevantes foram a necessidade de um sistema de responsabilidades coordenadas para as questões ambientais internacionais, a prática da realização de convenções internacionais, o banimento do consumo e comércio internacional de determinados produtos e, principalmente, a consciência sobre a gravidade da questão ambiental (AMORIM, 2015, p. 118).

Em 1983, foi criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, junto à ONU, com objetivo de reexaminar questões críticas da agenda ambiental e buscar soluções realísticas para elas a partir da cooperação internacional. Os trabalhos dessa Comissão culminaram no Relatório *Brundtland*, de 1987, publicado como documento "Nosso Futuro Comum". A questão central foi a de integrar desenvolvimento econômico com desafios ambientais, a partir do que se chegou à expressão "desenvolvimento sustentável".

> O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais (RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1987).

---

1 O Clube de Roma foi uma organização fundada pelo industrial italiano e presidente do Comitê Econômico da OTAN, Aurelio Peccei, em cerimônia na propriedade da família Rockfeller em Bellagio, Itália. Aurélio Peccei era um consultor administrativo italiano (foi executivo da FIAT e da Olivetti13) que esboçou suas ideias ambientalistas na obra "*The Chasm Ahead*", publicado em 1969 ("O Abismo à Frente", tradução nossa). Peccei reuniu em 1968 um grupo informal de trinta economistas, cientistas, educadores e industriais num encontro em Roma, mas já em 1970 este clube possuía 75 membros de 25 países, com o objetivo de pensar o sistema global e encorajar novas atitudes, entre os quais o combate à degradação ambiental. A proposta do Clube de Roma era repensar a conjuntura mundial a partir da ótica industrial dominante, já que os seus integrantes eram, em grande parte, importantes líderes empresariais (Oliveira, 2012, p. 77).

Logo, apesar de associados, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são conceitos diferentes. A noção de desenvolvimento sustentável é mais recente e deriva da noção e evolução do conceito de sustentabilidade. No que concerne ao discurso que trata do desenvolvimento sustentável, este "procura estabelecer um terreno comum para uma política de consenso capaz de integrar os diferentes interesses de países, povos e classes sociais que plasmam o campo conflitivo da apropriação da natureza" (LEFF, 2006, p.137).

Em termos práticos, cabe destacar a contribuição da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO 92, através da Agenda 21. A Agenda 21 é um instrumento de planejamento participativo que visa o desenvolvimento sustentável a partir de ações locais que se integram em um programa de ação global. A ECO 92 proporcionou uma abordagem inclusiva das questões ambientais uma vez que no direito internacional, essas questões deveriam estar presentes em todas as atividades, bem como maior atenção aos compromissos assumidos.

Sob o prisma de manter tal integração é que a ONU realizou a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (2002), em Johannesburgo, bem como a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (2012), conhecida como Rio+20. Na primeira, verificado que o desenvolvimento permaneceu marcado por medidas predatórias, a Declaração de Johannesburgo reitera a imperiosidade da adoção de políticas públicas sustentáveis. Em ambas, foi objeto de ataque a devastação da natureza. Também em ambas foram discutidos planos de execução para as metas estipuladas.

Ultrapassados vinte anos da realização da ECO 92, o dilema verificado tanto em Johannesburgo (2002) quanto na Rio+20 (2012) foi o evidente quadro de manutenção de agressões potenciais ao meio ambiente e a dificuldade no alcance das metas estipuladas. Embora evidente o papel dos atores internacionais na retomada de medidas que garantam a preservação dos recursos naturais, os interesses do capital e a expansão do pensamento neoliberal criam antagonismos e impedem a expansão de valores sustentáveis.

> O século XX viu, no curso de seus anos, uma degradação ambiental vertiginosa e sem precedentes, na sua maior parte devido ao aumento da atividade econômica humana, fortemente ancorada na apropriação e utilização insustentável de recursos naturais, para a produção de bens de consumo.
>
> O modelo produtivo utilizado pela mentalidade da sociedade industrial, em suas mais variadas versões, parte da premissa da apropriação incondicional do meio ambiente pelo homem, numa visão antropocêntrica e utilitarista, no sentido do homem unidimensional descrito por Herbert Marcuse (AMORIM, 2015, p. 121).

Assim, percebemos que as normas internacionais ainda guardam relação direta com interesses econômicos, mais do que revelam um caráter ambientalista. A reverberação da temática ambiental em escala global, a realização de diversas convenções sobre o assunto

e o surgimento de um direito ambiental internacional[2] trazem consigo a observação de que a sustentabilidade vem acompanhada ou inserida em um contexto de crise.

> Uma característica fundamental desse processo é a chamada crise ambiental evidenciada a partir da década de 1960, a qual suscita a necessidade de novos padrões de relacionamento com a natureza e seus recursos. A crise ambiental tem repercutido nos estilos de vida e de consumo, na ética e na cultura, na dinâmica política e social e na organização do espaço em escala mundial (MUNIZ, 2010).

Por um lado, a crise ambiental está associada à degradação do meio ambiente, à extinção de fauna e flora, ao aquecimento da camada atmosférica e às mudanças climáticas, ao acúmulo de lixos e rejeitos do setor industrial, à ocupação desenfreada e não planejada dos espaços, à escassez de água. Por outro, tal crise ambiental é reflexo do estágio atual do desenvolvimento do modelo de desenvolvimento capitalista de base consumista.

Destaca-se a incompatibilidade do modelo de desenvolvimento econômico com a preservação dos recursos naturais existentes, bem como a necessidade de repensarmos as desigualdades sociais causadas ou associadas a esses modelos. Ou seja, lança-se uma "visão crítica da ideologia do 'crescimento sem limites', fazendo soar o alarme ecológico e apresentando os limites físicos do planeta para prosseguir a marcha cumulativa da contaminação e do crescimento demográfico" (LEFF, 2006, p. 135). Estratégias de ecodesenvolvimento são propostas como resposta à crise ambiental. Nelas, postula-se novas formas de produção e estilos de vida que estejam de acordo com as potencialidades ecológicas de cada região, sua diversidade étnica e a capacidade das populações locais na gestão participativa dos recursos.

A dinâmica que envolve a inclusão e evolução da sustentabilidade em mais de quarenta anos na agenda internacional é uma preocupação em mobilizar número cada vez maior de países.

> A complexidade dos problemas sociais associados às mudanças ambientais globais abre o caminho para um pensamento da complexidade e a métodos interdisciplinares de investigação capazes de articular diferentes conhecimentos para abranger as múltiplas relações, causalidades e interdependências que estabelecem processos de diversas ordens de materialidade: física, biológica, cultural, econômica, social (LEFF, 2006, p.279).

Cumpre destacar que em paralelo à realização das conferências ambientais, o debate acadêmico sobre sustentabilidade também avança. Destacam-se vertentes como o ecologismo radical, o ambientalismo e a ecologia política.

---

2 Embora possa ser considerado inexistente até o ano de 1972, esse ramo do Direito apresenta crescente relevância eis que "tornou-se parte central do direito internacional, no contexto pós-moderno, e tema recorrente das negociações e esforços de regulamentações de caráter tanto interno como internacional" (ACCIOLY, 2012, p. 681). Sua relevância e efetividade normativa, constatada através de compromissos firmados pelos sujeitos de direito internacional, tem crescido após 1972 em razão das ameaças ambientais verificadas e difundidas desde então.

A ecologia radical, embora concentre muitas correntes teóricas distintas, possui como marca o ecocentrismo, em descarte do tecnocentrismo e da capacidade humana de reverter os problemas decorrentes da escassez dos recursos naturais, sustentando como pilar que as atividades humanas estão submissas e encontram seus limites nas leis naturais (JATOBÁ; CIDADE; VARGAS, 2009).

Seu histórico é permeado por valores e discussões de importante reflexão que vão, através do ambientalismo moderado, buscar maior efetividade. A crítica à ecologia radical reside no fato de ignorar uma pauta que envolva as questões do desenvolvimento econômico. Sua contribuição, por outro lado, é relevante ao demonstrar a maneira como o homem se insere em aspectos ecológicos bem como nos primeiros espaços de preservação criados, mas em razão de seu foco estar centrado na questão do exclusivamente do ecológico, não dialoga com os objetivos econômicos e demandas sociais, elementos que não podem ser desconsiderados quando se aborda a questão do homem e sua interação com os elementos da natureza.

Com as discussões e avanços oriundos da Convenção de Estocolmo, conjugar aspectos ecológicos aos aspectos econômicos levou ao surgimento do ambientalismo moderado.

O ambientalismo moderado surgiu nos anos 70. De forma diversa da ecologia ambiental, a perspectiva do ambientalismo moderado dialoga com os setores produtivos. Entende que o discurso da ecologia radical é importante na medida em que demonstra o potencial ofensivo que os meios de produção acarretam, sem que seja necessário romper de forma abrupta com o sistema econômico em vigor. Desse contexto histórico surge a expressão desenvolvimento sustentável. Um ponto criticado é a conciliação do crescimento econômico com preservação dos ecossistemas e recursos naturais, e a viabilização de atrelar melhorias das condições de vida frente a situação social internacional marcada por regiões de extrema pobreza.

No âmbito da ecologia política, a sustentabilidade está intimamente associada à análise de questões de ordem socioeconômicas e não há que se falar em preservação ou manutenção dos recursos naturais, quando as questões relacionadas aos grupos e as condições de vida desses demonstrarem desigualdades sociais. Em outras palavras, só por meio de uma abordagem política das questões socioambientais pode-se buscar um novo equilíbrio de forças entre atores sociais, gerando maior justiça na distribuição de ônus e benefícios decorrentes de alterações ambientais.

Coerente com a interpretação da sociedade sob uma perspectiva dialética e de conflito de classes, essa visão da ecologia política tem levado a situações de impasse entre o Estado, principal ator social envolvido em conflitos socioambientais, e grupos sociais menos favorecidos. O Estado representa, teoricamente, os interesses públicos, mas na correlação de forças, pode haver situações de conflitos entre os interesses coletivos de grupos sociais dominados e os interesses coletivos de grupos sociais dominantes e, ainda,

interesses difusos do contexto mais geral da sociedade.

> Embora as suas propostas também ainda não tenham sido capazes de fomentar este modelo alternativo de sociedade, a ecologia política aponta para um questionamento mais profundo do sentido das ações e interações humanas sobre o ambiente, da organização social e dos padrões de produção e consumo da sociedade moderna (LIPIETZ, 2002). Principalmente, a ecologia política revela que a crise ecológica está intimamente relacionada com a crise social e que a sustentabilidade é incompatível com uma sociedade não-igualitária e baseada no privilégio e na dominação de classes (GOLDSMITH, 1992 apud JATOBÁ; CIDADE; VARGAS, 2009, p. 77).

Nesse sentido, a ciência econômica tem criado conceitos específicos acerca da sustentabilidade, em destaque os conceitos de sustentabilidade fraca e sustentabilidade forte. Dentro da ideia de sustentabilidade fraca, o processo de desenvolvimento econômico não sofre nenhuma restrição do meio e dos recursos naturais e tampouco dele depende. Os recursos naturais podem ser substituídos pela combinação de três ingredientes fundamentais: trabalho humano, capital produzido e recursos naturais (VEIGA, 2015).

> Uma concepção que acabou sendo batizada de “fraca”, porque assume que, no limite, o estoque de recursos naturais possa até ser exaurido, desde que esse declínio seja progressivamente contrabalanceado por acréscimos proporcionais, ou mais do que proporcionais, dos outros dois fatores-chave – capital produzido e trabalho –, muitas vezes agregados na expressão “capital reprodutível” (VEIGA, 2015, p. 86).

Reconhece-se, contudo, que os recursos naturais são escassos, mas a insuficiência desses recursos é apenas um empecilho momentâneo. Os avanços tecnológicos podem substituí-los prontamente e, portanto, não incorrem em qualquer restrição econômica. Tal fundamento, utilizado por muitos economistas é fundamentada na Teoria de Robert M. Solow. Em suma, se partirmos da perspectiva econômica de “sustentabilidade fraca”, desenvolvimento sustentável não está associado à conservação, mas sim em garantirmos para as gerações futuras a capacidade de produzir.

De forma diversa, a “sustentabilidade forte” preconiza que inexiste a possibilidade de substituição do capital natural por outra forma de capital que venha ser manufaturado. Ou seja, não é possível substituirmos os recursos naturais. Para a sustentabilidade forte, a atividade econômica sempre gera consequências negativas sobre a natureza, em destaque a disponibilidade energética. Desta feita, não pode o desenvolvimento sustentável se pautar apenas pelo critério do crescimento econômico sem qualquer atenção à manutenção do capital natural, já que é indispensável para atender as demandas atuais e das gerações futuras.

A noção de sustentabilidade, vale reforçar, após séculos de evolução, ainda é influenciada pelo aspecto econômico, mas deixa de ser uma preocupação local e se torna uma responsabilidade global, que requer a cooperação internacional e está associada à

uma mudança comportamental que inclui o uso consciente dos recursos naturais, ações que resguardem as boas condições de vida e promovam a superação das desigualdades sociais.

3 | SUSTENTABILIDADE URBANA E AS CIDADES SUSTENTÁVEIS

Cidades sustentáveis é um termo recente. É fruto da preocupação das gestões públicas locais de inserirem políticas e práticas sustentáveis em seu planejamento urbano e aparece como um modelo de cidades ou como um conjunto de soluções ou políticas para problemas locais. É reflexo da constatação dos prejuízos causados ao meio ambiente e dos problemas associados à escassez dos recursos naturais. O último século presenciou "degradação ambiental vertiginosa e sem precedentes, na sua maior parte devido ao aumento da atividade econômica humana, fortemente ancorada na apropriação e utilização insustentável de recursos naturais, para a produção de bens de consumo" (AMORIM, 2015, p.120).

Como já discutido, o significado de sustentabilidade tem variado no tempo conforme mudanças sociais, econômicas e políticas que circunscrevem as relações entre a sociedade e a natureza (JATOBÁ; CIDADE; VARGAS, 2009). A complexidade do termo é reflexo das complexidades das relações sociais envolvidas e da necessidade de conjugarmos diferentes saberes. Na prática urbana, estas complexidades também devem ser levadas em consideração na elaboração e implementação de políticas públicas.

"Uma Cidade Sustentável é aquela que atende de forma ampla e profunda aos cidadãos, preza pela governança, por novos e sustentáveis negócios, pelo planejamento da cidade, em construções e mobilidade inteligente, tecnologia, energia renovável etc." (FERMINO, 2016, p.4). Esta definição traz elementos do conceito de cidades inteligentes (ou *smart cities*) cunhado pela Comunidade Europeia, como economia, pessoas, governo, mobilidade, meio ambiente, lugar inteligentes, bem como a inclusão social.

Ainda que não exista uma definição consensual do que vem a ser uma cidade sustentável, é comum às cidades que se auto proclamam sustentáveis terem como eixo básico a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes, a adoção de medidas que mitiguem os danos ambientais e promovam a preservação dos recursos naturais e a tomada de atitudes associadas ao desenvolvimento sustentável.

> A associação da noção de sustentabilidade com o debate sobre o desenvolvimento das cidades tem origem nas rearticulações políticas pelas quais certo número de atores envolvidos na produção do espaço urbano procura dar legitimidade a suas perspectivas, evidenciando a compatibilidade das mesmas com os propósitos de dar durabilidade ao desenvolvimento, em acordo com os princípios da Agenda 21, resultante da Unced (ACSELRAD, 2009, p. 53).

Ainda, é parte de uma agenda local de atração de investimentos e de turismo a

partir do uso do *slogan* “sustentável”, praticamente uma jogada de *marketing* e ferramenta mercadológica importante.

Ao analisar diversas políticas públicas que mobilizam os centros urbanos em escala global e internacional, Sanchez (2001) aponta que entre elas existe um ponto em comum: em cada processo de reinvenção urbana está presente a noção mercadológica que se pretende auferir da cidade na condição de cidade modelo, ainda que as finalidades sejam distintas. Assim, há uma tendência de homogeneização das cidades no sentido de adoção de conjuntos de políticas ou boas práticas muito parecidas.

> O esforço político de alguns prefeitos e governos de cidade em vender sucesso e promover a reinvenção dos lugares encontra-se diretamente associado aos arranjos particulares de interesses originados naqueles mercados, que guardam relações com o mercado de cidades. Esse esforço dos governos também está orientado pela necessidade de dar visibilidade internacional a seus projetos e ações urbanas, visando a um trânsito notável junto às agências multilaterais – que, por sua vez, garantirão futuros financiamentos para novos projetos. A construção de imagens-modelo e a conquista de expressão no mercado de cidades torna-se fundamental nesse contexto (SANCHEZ, 2001, p. 44).

Ao mesmo tempo que a elaboração de políticas públicas em busca da sustentabilidade apontam para a consciência das cidades (ou da gestão pública local urbana) em relação às mudanças que se fazem necessárias; por outro, cabe destacar que há atores políticos que se beneficiam da agenda sustentável e, dessa forma, atuam no sentido de direcionarem tais agendas.

> Este parece ser o ponto-chave da sustentabilidade: qual o projeto de futuro dos agentes relevantes do espaço urbano? Sobre isso também se pode questionar: quem seriam os agentes relevantes do espaço urbano? Conforme definição de Corrêa (1995), seriam aqueles agentes que produzem a cidade capitalista, como os grandes industriais, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. Há uma categoria muito importante, que abrange os grupos sociais excluídos, que é a comunidade local. Essa categoria, apesar de todos os discursos, ainda é a menos ouvida, e parece ainda ser o agente menos relevante. No entanto, é a comunidade que deve participar dos processos de decisão, a fim de articular e implantar o seu conceito de futuro, o seu interesse comum (ARAÚJO, 2006).

Acselrad (2009) apresenta três matrizes discursivas que discutem a sustentabilidade urbana: (a) a partir dos aspectos da representação técnico-material da cidade, (b) num espaço em que o foco reside na qualidade de vida e (c) como um espaço de legitimação das políticas públicas.

A primeira matriz focar no aspecto técnico-material e entende a cidade como sustentável na medida em que está se readapta à nova realidade de limitação dos recursos naturais e da necessidade de limitar a queima de combustíveis fósseis e produção de rejeitos. A sustentabilidade reside na possibilidade do espaço urbano se adaptar aos

parâmetros de manter suas atividades econômicas utilizando uma quantidade mínima de recursos disponíveis, ou seja, gerando um equilíbrio metabólico ou uma utilização racional dos recursos energéticos disponíveis.

A segunda matriz prioriza aspectos não mercadológicos da cidade. Sob esse prisma é considerada cidade sustentável na medida em que questiona as bases técnicas em que foi estruturada e busca se apresentar modelo de pureza para coibir os agentes tóxicos por ela produzidos e que tornam a vida de seus habitantes penosa. A cidade pode ser encarada como um modelo de cidadania, isto é, estruturas que fomentem possibilidades de diálogo entre citadinos e gestão públicas, e preservação de patrimônio, ressaltando identidades e valores que o espaço urbano permitiu erigir.

Finalmente, a terceira matriz vislumbra a cidade como um espaço de legitimação das políticas urbanas e se concretiza na medida em que tais políticas se efetivam. Ou seja, no sentido das políticas se adaptarem aos serviços e à dinâmica urbana.

O debate sobre cidades sustentáveis ainda é visto por muitos com ceticismo. O estranhamento em relação à possibilidade de que tais políticas públicas se revelem sustentáveis reside no fato de que os centros urbanos permanecem, em grande parte, como cenário de degradação ambiental. A tendência à concentração demográfica em grande escala não parece tender a reduzir e o modelo econômico em voga, pois “conduz à prioridade do conforto aparente sobre à saúde e a preservação da vida e da natureza” (DUPAS, 2012, p. 264).

Costa (1999) destaca, contudo, que a discussão e reflexão sobre a viabilidade da sustentabilidade do ambiente urbano é tanto possível como necessária. Logo, é importante rever alguns dos postulados nos quais o discurso sustentável se baseia ao abordar o caráter urbano, questionando a banalização da impossibilidade da ideia de sustentabilidade urbana.

Ou seja, devemos perceber a sustentabilidade verificando os espaços naturais que compõem o urbano e suas áreas construídas e alteradas na medida em que possibilitem novas práticas e tragam melhorias na qualidade de vida. É equivocado adotarmos como critério de política sustentável focando apenas nos aspectos naturais do espaço, devemos levar em consideração a maneira como as relações se dão. O espaço físico não pode ser analisado isoladamente, mas deve ser considerado também o espaço urbano natural, fruto de construções sociais, o meio em que as relações sociais se consolidam.

> A perspectiva de fazer durar a existência simbólica de sítios construídos ou sítios naturais significados, eventualmente “naturalizados”, pode inscrever-se tanto em estratégias de fortalecimento do sentimento de pertencimento dos habitantes a sua cidades, como de promoção de uma imagem que marque a cidade por seu patrimônio biofísico, estético ou cultural em sentido amplo (...) (ACSELRAD, 2009, p. 60).

Afinal, como sustenta Leff (2006), há importante conjugação dos saberes na

reapropriação social da natureza, não podendo discursos fechados e conhecimentos isolados se conjugarem em uma noção de sustentabilidade ecológica. Se a abordagem ambiental se dá em formato global/amplo e se justifica pelo caráter interdisciplinar e simbiótico que o estudo dos ecossistemas e de sua proteção envolvem, são raros os campos do conhecimento em que a questão ambiental não esteja inclusa, até mesmo para fins de colaboração em conjunto no que Leff (2006) sustenta como uma conjugação de saberes.

A valorização dos aspectos regionais para cada ecossistema demonstra ser a maneira mais eficiente em entender às necessidades locais, bem como se constitui em diversificado meio de fortalecimento das opções para desenvolver uma ecologia sustentável. Costa (1999) esclarece que

> além da conquista simbólica da natureza e das comunidades, há a conquista dos saberes e conhecimentos locais. Assim, o discurso da conservação da natureza envolve também a adoção e utilização de práticas locais, tradicionais, endógenas etc. Igualmente, as comunidades associadas a tais práticas passam a ser as "guardiãs" (***stewards***) deste patrimônio.

Sustentabilidade é um termo cuja conceituação envolve uma abordagem pluralista, não podendo no âmbito das ciências humanas ser entendido e aplicado de forma hermética. Não poderia ser diverso quando pensamos em sustentabilidade nos centros urbanos. As cidades são marcadas pela concentração populacional, logo de natureza plural, pela presença do interesse do capital e das necessidades variadas dos cidadãos, por muitos e variados desafios que, por sua vez, se traduzem em diferentes possibilidades na construção de cidades sustentáveis.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentabilidade é um dos principais nortes a partir dos quais as sociedades urbanas estão construindo discursos e planejando novas práticas de políticas públicas. Tratado como conceito em evolução, percebe-se seu dinamismo histórico e a influência que sofreu das mutações em termos de padrões de desenvolvimento econômico e objetivos de políticas públicas em âmbitos global e local. Contemporaneamente, há maior clareza de que ser sustentável vai além do ambiente físico e do uso de recursos naturais; inclui um conjunto de saberes que dialogam com a dinâmica econômica e comportamentos sociais.

Contudo, não se evita o surgimento de ações e a tomada de atitudes para criação de uma imagem sustentável que, em sua essência, esteja desprovida de significado. Surgem usos do conceito de sustentabilidade que são vazios ou meras vitrines, forma de se vender ideologias que em nada são de fato sustentáveis. Ou, ainda, pela inviabilidade da dinâmica urbana ganhar sustentabilidade.

Tais discursos vazios muitas vezes são apropriados por gestões públicas locais,

que na urgência da tomada de políticas salvadoras, lançam mão da sustentabilidade como recurso midiático. Mas, nem todas as propostas de cidades sustentáveis se enquadram nessa situação. Muitas propostas realmente avançam na conjugação de saberes, tanto locais como acadêmico-científicos, para moldar novas experiências políticas e sociais que promovam melhores índices de qualidade de vida e soluções para problemas ambientais urbanos.

A consciência ambiental e o avanço na adoção de princípios sociais seguem avançando. Num caminho que parece ser longo e variado em cada canto do globo, experiências concretas apontam para uma perspectiva otimista, que nos leva a crer que sim, a sustentabilidade urbana é possível.

AGRADECIMENTO

Os autores agradecem a contribuição da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – FAPES através do Edital Universal 21/2018 e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES pela concessão de taxa pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando; CASELLA, Paulo Borba; E SILVA, G.E. do Nascimento. **Manual de Direito Internacional Público**. 20. ed. São Paulo: Saraiva. 2012.

ACSELRAD, Henri. (Org.). **A duração das cidades: Sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AMORIM, João Alberto Alves. **A ONU e o meio ambiente: Direitos humanos, mudanças climáticas e a segurança internacional no século XXI**. São Paulo: Atlas, 2015.

ARAÚJO, Maria Luiza Malucelli. **Sustentabilidade das cidades: aspectos conceituais**. R. RA´E GA. Editora UFPR, Curitiba, n. 12, p. 145-152, 2006.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. Nosso futuro comum: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, Heloísa Soares de Moura. Desenvolvimento Urbano Sustentável: uma contradição de termos? **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n.2, p. 55-71, 1999.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso ou progresso como ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FERMINO, Gean Carlos. **Portos Inteligentes, Cidades Sustentáveis e seus Indicadores.** In: III CIDESPORT, 2016. Disponível em < https://dokumen.tips/documents/portos-inteligentes-cidades-sustentaveis-e-seus-indicadores.html>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

JATOBÁ, Sérgio Ulisses Silva; CIDADE, Lúcia Cony Faria; VARGAS, Glória Maria. **Ecologismo. Ambientalismo e Ecologia Política: diferentes visões da sustentabilidade e do território**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 1, p.47-87, abr. 2009.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: A reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MUNIZ, Lenir Moraes. **ECOLOGIA POLÍTICA: o campo de estudo dos conflitos sócio-ambientais**. Revista Pós Ciências Sociais. v. 6 n. 12 São Luis/MA, 2010.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. **OS "LIMITES DO CRESCIMENTO" 40 ANOS DEPOIS: Das "Profecias do Apocalipse Ambiental" ao "Futuro Comum Ecologicamente Sustentável"** Revista Continentes (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972.

VEIGA, José Eli da. **Para entender o desenvolvimento sustentável.** 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG). Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria Ead e Especialista em Gestão Educacional. (FABRAS) Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). E-mail: p.denise.p@gmail.com

ELIZABETH JOHANSEN - Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019), Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (2003) e licenciada em História pela UEPG (1990). Atualmente é professora adjunta do Departamento de História, da UEPG. Pesquisadora do Grupo Geografia e História: memória social e patrimônio cultural. Email: eliza.j@uol.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

N

O

P

Q

R

S

SOCIEDADE E CONDIÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

SOCIEDADE E CONDIÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021